

ELSIE ROCKWELL

VIVIR ENTRE ESCUELAS

RELATOS Y PRESENCIAS



ANTOLOGÍA ESENCIAL

Selección y estudio preliminar a cargo de
NICOLÁS ARATA, CARLOS ESCALANTE Y ANA PADAWER

ELSIE ROCKWELL

Rockwell, Elsie

Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial / Elsie Rockwell; compilado por Nicolás Arata; Juan Carlos Escalante; Ana Padawer. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2018.

Libro digital, PDF - (Antologías del pensamiento social latinoamericano y caribeño / Gentili, Pablo)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-722-311-8

1. Sociología. 2. Pensamiento Crítico. I. Arata, Nicolás, comp. II. Escalante, Juan Carlos, comp. III. Padawer, Ana, comp. IV. Título.

CDD 306.43

Otros descriptores asignados por la Biblioteca virtual de CLACSO:

Escuelas / Educación / Infancia / Políticas Públicas / Trabajo de Campo / Pobreza / Ruralidades / Pensamiento Crítico / México / América Latina

**Colección ANTOLOGÍAS DEL PENSAMIENTO SOCIAL
LATINOAMERICANO Y CARIBEÑO**

ELSIE ROCKWELL

**VIVIR ENTRE ESCUELAS
RELATOS Y PRESENCIAS**

ANTOLOGÍA ESENCIAL

**Selección y estudio preliminar a cargo de
NICOLÁS ARATA, CARLOS ESCALANTE Y ANA PDAWER**



CLACSO

Colección Antologías del Pensamiento Social Latinoamericano y Caribeño

Director de la Colección: Pablo Gentili

CLACSO - Secretaría Ejecutiva

Pablo Gentili - Secretario Ejecutivo

Nicolás Arata - Director de Formación y Producción Editorial

Núcleo de producción editorial y biblioteca virtual:

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Núcleo de diseño y producción web:

Marcelo Giardino - Coordinador de Arte

Sebastián Higa - Coordinador de Programación Informática

Jimena Zazas - Asistente de Arte

Rosario Conde - Asistente de Programación Informática

Creemos que el conocimiento es un bien público y común. Por eso, los libros de CLACSO están disponibles en acceso abierto y gratuito. Si usted quiere comprar ejemplares de nuestras publicaciones en versión impresa, puede hacerlo en nuestra Librería Latinoamericana de Ciencias Sociales.



Biblioteca Virtual de CLACSO www.biblioteca.clacso.edu.ar

Librería Latinoamericana de Ciencias Sociales www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana

CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE.

Foto de tapa: Carmen de los Reyes Mejías

Primera edición

Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial (Buenos Aires: CLACSO, febrero de 2018)

ISBN 978-987-722-311-8

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | [<clacso@clacsoinst.edu.ar>](mailto:clacso@clacsoinst.edu.ar) | [<www.clacso.org>](http://www.clacso.org)

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

Patrocinado por la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional



La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

ÍNDICE

Agradecimientos.....	11
----------------------	----

Estudio preliminar.....	15
-------------------------	----

Nicolás Arata, Carlos Escalante y Ana Padawer

ESTUDIAR LAS TRANSFORMACIONES Y LAS CONTINUIDADES EN EDUCACIÓN DISCUSIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Escuela y clases subalternas (1982).....	57
--	----

Cómo observar la reproducción (1986).....	77
---	----

Repensando la institución escolar: una lectura de Gramsci (1987).....	97
---	----

Claves para la apropiación: la educación rural en México (1996)	139
---	-----

Tres planos para el estudio de las culturas escolares (2000).....	173
---	-----

La construcción de la diversidad y la civilidad en los Estados Unidos y América Latina (2002).....	189
---	-----

Resistencia en el aula: entre el fracaso y la indignación (2006)	213
--	-----

Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión? (2011)	239
Recuperar la historia en la antropología de la educación (2011).....	265
De complejizar lo interno a ensamblar lo transnacional: historias de la educación en México (2014)	289

CONOCER DESDE DENTRO LAS ESCUELAS UNA LECTURA HISTÓRICO-CULTURAL

La dinámica cultural en la escuela (1997)	305
Imaginando lo no documentado: del archivo a la cultura escolar (2002)	331
Bardas, cercos y llaves: el encierro de escuelas indígenas rurales (2005).....	355
Huellas del pasado en las culturas escolares (2007).....	391
Metáforas para encontrar historias inesperadas (2007).....	431
Escuelas en tiempos de guerra: la educación en el corazón de la Tlaxcala revolucionaria (1913-1918) (2010).....	459
El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas (2013).....	489
Microhistorias de larga duración que enmarcan la “revolución mexicana”: la lucha de Juan de la Rosa y sus secuelas (2014).....	521

COMPRENDER LAS PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA FUERA DE LA ESCUELA

Los usos magisteriales de la lengua escrita (1992)	553
Géneros de enseñanza: un abordaje bajtiniano (2000)	569
Entre la vida y los libros: prácticas de lectura en las escuelas de la Malintzi a principios del siglo XX (2004)	601
Apropiaciones indígenas de la escritura en tres dominios: religión, gobierno y escuela (2006)	631
La escolarización del francés escrito (2009)	693
Cultura escrita, historias locales y otra lógica ciudadana: relatos de los vecinos mayores de Cuauhtenco, Tlaxcala (2012)	729

ANALIZAR TEMAS POLÍTICOS

Conciencia histórica y pensamiento crítico: reflexiones sobre un movimiento indígena (1999)	759
Educación popular y las lógicas de escolarización (2010)	783
Repensando el trabajo educativo y cultural en tiempos de guerra (2010)	811
Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar (2012)	827

¿Por qué se impone a la fuerza una reforma educativa en México? (2016) 845

El trabajo de educar entre la guerra y el común (2016) 851

Sobre los antologistas 875

AGRADECIMIENTOS

Todo conocimiento es producto colectivo y pervive sólo como relación social; esta obra no es una excepción. Es fruto del trabajo acumulado de centenas de personas que vivimos entre escuelas. Apenas permite vislumbrar mil polémicas, discusiones y acciones que sucedieron a lo largo de años marcados por profundos cambios políticos y sociales en nuestro continente. La constante inquietud por comprender esos procesos me encaminó a lugares distantes en el tiempo y el espacio. Como el pez sería el último en descubrir el agua, me resultó necesario tomar distancia real y virtual para apreciar lo propio, la rica tradición educativa latinoamericana. Agradezco a todas las instancias y personas que lo han hecho posible, empezando por los colegas, estudiantes y personal de apoyo de mi propia institución, el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav.

Una primera deuda es con todos los maestros con quienes tuve el privilegio de convivir

y platicar, para poder comprender desde sus perspectivas los retos y dilemas de un trabajo nada fácil. Entre ellos, agradezco de manera especial a Ramos Rosales Flores, maestro hablante del *mexicano* (náhuatl), quien me ha ayudado a explorar los múltiples sentidos y sentires en torno a las aulas y las palabras en su tierra, Tlaxcala.

Quisiera reconocer de manera especial la profunda influencia que Argentina ha tenido en mi formación. Un primer viraje en mi perspectiva teórica ocurrió gracias a los profesores y colegas argentinos que llegaron a México durante el exilio de finales de los años setenta. Han sido demasiados para poder nombrarlos a todos, sin embargo, estimo en particular a Justa Ezpeleta, con quien redacté “Escuelas y Clases Subalternas”, texto que dio origen a muchas ideas desarrolladas después. Desde esos años, no han cesado los intercambios con estudiantes y colegas latinoamericanos con quienes he compartido trabajo y cariño. Los viajes

de estudio y de campo a países del norte me han permitido también apreciar y aprender de colegas de esas latitudes que valoran la mirada desde el sur.

Aprender al lado de decenas de estudiantes de posgrado ha sido uno de mis mayores placeres a lo largo de la vida. Cada uno de ellos ha planteado problemas propios, los ha abordado con pasión y originalidad, y ha abierto nuevas vetas a explorar en este campo inagotable.

Fabricar esta Antología, enredada entre escuelas, no ha sido tarea fácil. Una enorme gratitud a quienes la concibieron y realizaron: Nicolás Arata, Carlos Escalante y Ana Padawer. Un merecido reconocimiento a Lucas Sablich y su equipo por el excepcional cuidado editorial. Agradezco a CLACSO el honor de que la antología sea publicada al lado de la obra de pensadores latinoamericanos a quienes admiro mucho. También, abrazo a los integrantes del Cubo 43

y a otros compañeros cercanos, quienes me ofrecieron ánimo y horas de trabajo impago para poder darle seguimiento a este proyecto.

Finalmente, quisiera dedicar este libro a la memoria de un colega especial, Don Concepción Flores Cuamatzi (1929-2018), cuyos testimonios aparecen también en estos textos. Él me enseñó a sopesar la contribución de la escuela y la escritura a las luchas sociales. Si bien un único año escolar cursado con un excelente maestro socialista le dio el arma de la lectura, sólo la cultura actual del pueblo mexicano, forjada tras siglos de lidiar con opresores, le legó esa conciencia rebelde con la que siempre retó a las historias contadas desde el poder.

ELSIE ROCKWELL
Ciudad de México,
14 de febrero, 2018.



Don Concepción Flores Cuamatzi con su archivo documental.

ESTUDIO PRELIMINAR

NICOLÁS ARATA, CARLOS ESCALANTE
Y ANA PADAWER

UNA VIDA ENTRE ESCUELAS

El trabajo de Elsie Rockwell es una referencia ineludible y uno de los aportes más originales que se produjeron en el campo educativo latinoamericano y caribeño en los últimos tiempos; la rigurosidad y creatividad de sus indagaciones sobre la escuela han inspirado a quienes investigan procesos educativos desde la antropología, la sociología, la historia y la psicología. La originalidad y maestría con que ha construido una mirada etnográfica sobre las culturas escolares incorporando una perspectiva histórica; los aportes clave en torno a la educación indígena y el papel de la escuela rural en México, el trabajo docente y la vida cotidiana en la escuela y la diversidad de prácticas de escritura, son razones más que suficientes para reunir por primera vez 30 trabajos de una obra tan singular como potente, en la que se resumen cuatro décadas de compromiso con la investigación y producción de conocimiento

crítico sobre las escuelas, los alumnos y alumnas, y los docentes.

Hija de madre mexicana y de padre norteamericano, Elsie Rockwell optó por su nacionalidad mexicana y ha vivido siempre en México. Tras formarse en letras clásicas e historia, realizó una maestría en historia antigua en la Universidad de Chicago. En 1973, después de trabajar en un programa de formación de promotores indígenas en Oaxaca y en el área de educación bilingüe de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se incorporó al Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, uno de las más destacadas instituciones académicas mexicanas, a la que Rockwell reivindica como uno de sus espacios de formación más relevantes, por el equipo reunido en torno a los libros y por el trabajo cercano con colegas latinoamericanos, incluyendo a Grecia Gálvez de Chile, Justa Ezpeleta y Eduardo Remedi de Argentina, entre otros. A

más de cuatro décadas en la institución, con colaboración estrecha con muchos investigadores y graduados del DIE, recientemente ha sido reconocida como investigadora emérita.

Desde ya, hubo otros lugares y registros donde tuvo lugar y se produjeron los aprendizajes; así como hubo otras y otros maestros. La cultura magisterial ha sido un eje de gravitación en la vida de Rockwell: sus tías Constanca y Elsie Richmond la iniciaron en el oficio docente; un año de trabajo con Jerry Morris, colaborador de Ivan Illich en los años '70, quien formó varias generaciones de maestros en Oaxaca, le transmitió su pasión por la materialidad encarnada en pequeños inventos que oficiaban de disparadores del aprendizaje; cientos de maestros, maestras y estudiantes con los que Rockwell ha colaborado en la ciudad de México y en las comunidades de la Malintzi Tlaxcala, así como en otras partes de México, han sido el magma del cual ha incorporado grandes enseñanzas. La vinculación de solidaridad y cooperación que Elsie Rockwell ha construido a lo largo de su trayectoria con las y los maestros y con las escuelas normales de México ha llevado a que una de ellas –la Escuela Normal José Santos Valdés– bautizara la biblioteca con su nombre.

Rockwell comenzó colaborando con Juan Manuel Gutiérrez-Vásquez, biólogo y educa-

dor destacado y fundador del DIE, en la elaboración de los libros de texto de ciencias naturales que la SEP –siguiendo una tradición inaugurada hacia fines de la década del '50– distribuía de manera gratuita en todas las escuelas primarias del país. Dos años más tarde, coordinó los primeros manuales para instructores comunitarios, incorporando a los propios instructores en la elaboración de las actividades y propuestas de enseñanza. La posibilidad de continuar dando seguimiento al uso de los libros de texto en las escuelas públicas, combinado con su ingreso al posgrado en antropología de la UNAM, dio origen a la línea de investigación en etnografía en educación en el DIE (Rockwell, 2006), que se constituyó con el paso del tiempo en espacio institucional de referencia para investigadores/as de toda la región. Entretanto fundó, junto a Olac Fuentes y Grecia Gálvez, la maestría en Investigación Educativa: un programa de posgrado interdisciplinario donde convergen múltiples disciplinas del campo educativo.

A partir de la década del '80, los trabajos de Rockwell comenzaron a revisar sistemáticamente la pertinencia de las teorías provenientes de Estados Unidos y de Europa, tales como el interaccionismo simbólico, la antropología culturalista y el marxismo estructuralista, para

repensar la realidad mexicana desde una perspectiva crítica, al tiempo que se acercó el pensamiento social latinoamericano difundido ampliamente por publicaciones y cursos de académicos exiliados del Cono Sur que llegaron a México. Su trabajo tendía múltiples puentes con América del Sur, Colombia, Brasil, Argentina, y sus textos empezaron a circular en la región a través de fotocopias de colegas que conocieron su obra durante estancias en México primero, y luego por la circulación de sus artículos que durante años fueron fotocopiados y circulados digitalmente hasta que se transformaron en libros. Entre ellos, *La escuela cotidiana* (1995) publicada por el Fondo de Cultura Económica, es uno de los más reconocidos dentro de la comunidad que realiza investigación etnográfica en la actualidad. Allí se publicó *De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela*, un texto que alcanzó estatuto de clásico entre quienes trabajan e investigan temas relacionados con la escuela.

En la década del '90 Rockwell comenzó a abordar sistemáticamente la historia de las escuelas de Tlaxcala, México. Aquel trabajo de investigación, que se extiende hasta el presente, arrojó numerosos textos y un libro fundamental: *Hacer escuela, hacer Estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala* (2007)

donde abordó, desde una perspectiva que privilegió lo local sobre lo nacional, cómo funcionaban las categorías y mecanismos que traducían las políticas estatales en prácticas cotidianas y de qué manera éstas, a su vez, tendían puentes hacia los poderes centrales; de este modo pudo ofrecer una interpretación novedosa de las relaciones entre educación y revolución, así como de las contribuciones locales al desarrollo de la educación pública mexicana. Mas recientemente reorientó esta preocupación inicial por la formación del Estado estrechamente ligada a la construcción de sistemas escolares, hacia una conceptualización de las escuelas en “los márgenes del estado”, en las que han colaborado estudiantes graduados de maestría y doctorado, abordando a partir de este eje de una gran diversidad de temas.

La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos (2009) es un volumen que reúne una serie de trabajos elaborados en diferentes momentos y contextos, articulados con el propósito de reconocer los aportes de la antropología histórica dentro del campo de la investigación en educación en América Latina hasta ese momento, pero sobre todo de analizar críticamente los aportes teórico-metodológicos del enfoque etnográfico para poder reconstruir la vida co-

tidiana e historicidad de los procesos escolares de un modo accesible para investigadores provenientes de distintos campos disciplinares, sin por ello perder profundidad o agudeza en sus señalamientos.

Sus últimos trabajos se centran en la relación entre las herencias culturales, lingüísticas e históricas respecto a la escritura dentro y fuera de los espacios escolares. Un posdoctorado en Francia le permitió descentrar de nuevo la mirada, ahondar en el estudio de la tradición historiografía francesa en torno a la cultura escrita, realizar trabajo de campo en escuelas parisinas, y profundizar en el trabajo comparativo entre Francia y México y –más recientemente–, en la educación en las colonias francesas en el Oeste de África. Esta etapa está marcada también por un reencuentro con el trabajo en terreno tras la etapa en los archivos de Tlaxcala, aspecto que Rockwell nunca abandonó, pero mantuvo con distinto grado de intensidad, en creciente relación con la práctica de la historia oral. La significatividad de sus aportes se apoya, indudablemente, en su capacidad de descripción empírica a partir de una experiencia de primera mano que no descuida sino que, por el contrario, es iluminada a partir de un trabajo conceptual profundo. Viajera desde joven, cuenta que

en muchos países—Brasil, Argentina, Cuba, China, Nueva Zelanda, Turquía, Sudáfrica, Senegal, entre otros— ha buscado la manera de pasar ratos largos en escuelas, lo cual ha ampliado su mirada comparativa y su convicción de que las culturas escolares también son plurales.. Pero también son distintas las maneras de estudiarlas desde la antropología, como muestra el libro recién editado con Kathryn Anderson-Levitt, *Comparing Ethnographies. Local Studies of Education across the Americas: (Washington: AERA, 2017)*. Rockwell ha pasado una vida en las escuelas, observando, anotando, documentando, conversando, pergeñando hipótesis sobre lo que sucedía frente a su mirada.

Por otra parte, Rockwell tampoco dejó de elaborar libros para maestros. *Yoltocah. Estrategias didácticas multigrado* (2017), coordinado junto a Valeria Rebolledo, contó con la participación de 14 coautores y más de 200 maestros multigrado que contribuyeron con sus experiencias y saberes en la elaboración de los ejercicios que integran el material. *Yoltocah* es –además– un manifiesto sobre la vigencia de las escuelas multigrado y una posición político-pedagógica que Rockwell sostuvo con vehemencia: defender el valor de las escuelas multigrado es defender el derecho de

los niños y niñas a recibir educación en los lugares donde viven.

Asimismo, se destaca en la trayectoria de Rockwell la promoción de los intercambios académicos entre investigadores latinoamericanos y la construcción de lazos con colegas de Estados Unidos y los países europeos. En los primeros años de la década del '80 tuvo un protagonismo central en la Red de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar (RINCUIARE), conformada a partir de las preocupaciones del momento por la transformación de la escuela y la crítica a los sistemas educativos dictatoriales y pos dictatoriales en América Latina. Posteriormente, junto con otros colegas mexicanos, promovió los Simposios Interamericanos de Investigación Etnográfica en Educación, que potenciaron el vínculo entre investigadores de la etnografía educativa de Estados Unidos y América Latina; su labor en este campo disciplinario fue reconocida en 2013 por el prestigioso premio George and Louise Spindler Award, otorgado por el Council of Anthropology and Education de la American Anthropological Association, así como el premio Heberto Castillo de la Ciudad De México. También promovió intercambios en el campo de la historia de la educación, ocupando la Secretaría Académica y luego la

Presidencia de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (2003-2005, 2012-2014) y mediante su participación en International Standing Conference of History of Education (ISCHE) y el Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHE-LA). Por sus aportes y trabajo de vínculo entre investigadores ha sido invitada como docente y miembro de comités en diversas instituciones (Universidades de París, Gante, Arizona, Buenos Aires, Minas Gerais; y en México CIESAS, ENAH, FLACSO y El Colegio de Michoacán). Durante la última mitad de 2017, fue profesora invitada en Teachers College, Columbia University.

SOBRE ESTA ANTOLOGÍA

Esta antología está estructurada en cuatro partes, las que permiten aproximarse a la obra de Elsie Rockwell desde distintos ángulos, y a la vez recorrer el desarrollo de sus ideas a lo largo del tiempo. Procuramos que incluyera traducciones al castellano de numerosos textos que hasta el momento sólo se encontraban en inglés, e incorporar algunos textos reconocidos como aportes significativos, pero actualmente de muy difícil acceso. En ese sentido, quere-

mos reconocer al Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales por su compromiso y renovado esfuerzo en la circulación del conocimiento en la región.

Cada apartado de la antología tiene un eje temático y un orden cronológico que recorremos en este estudio preliminar para ofrecer algunas interpretaciones y claves de lectura que orienten e inviten a los lectores en un recorrido posible. Cada uno de los apartados de este estudio preliminar se corresponde con el tono distintivo de los textos, ya que Rockwell ha producido trabajos principalmente desde un estilo académico, pero también ha escrito en un registro político.

En la primera parte de la antología se incluyen trabajos en los que se destacan los aportes conceptuales y metodológicos elaborados por Elsie. En estos textos pueden leerse debates sobre el concepto de reproducción social, resistencia, apropiación, institución, vida cotidiana, cultura, Estado. También se despliegan discusiones acerca de las consecuencias metodológicas de la adopción de estos posicionamientos conceptuales para estudiar, desde un enfoque antropológico-histórico, la vida cotidiana en las escuelas de hoy y del pasado. Las permanentes referencias empíricas facilitan la lectura que de otro modo se volvería más árida,

aunque no se trata solamente de ilustraciones: como hemos señalado anteriormente, en las producciones de Rockwell la referencia empírica es insumo que fundamenta sus reflexiones teóricas y metodológicas.

En la segunda parte de la antología se pueden leer textos que tienen como foco a las escuelas y los sujetos que las habitan y constituyen, recuperando de otras obras la teoría y metodología, ya consideradas con minuciosidad, para analizar distintos aspectos que se han debatido no solamente en la región sino en el mundo en torno a la educación: las características de la experiencia formativa escolar, el trabajo docente, la evaluación, la interculturalidad, la ruralidad, el papel del Estado y la sociedad civil en la formación institucionalizada de las jóvenes generaciones.

En la tercera parte de la antología se incluyen textos que abordan las prácticas de lectura y escritura en distintos momentos históricos y contextos locales y nacionales, considerando asimismo a diferentes sujetos: desde la primera mitad del siglo XX hasta hoy, en las escuelas y fuera de ellas, en México y en Francia, por parte de niños y adultos. Así como la distintividad de su enfoque teórico metodológico le permitió abordar de manera novedosa distintos temas de la agenda educativa, en el análisis de

la lectura y escritura su perspectiva le ha permitido recorrer nuevos caminos, tales como la consideración de las maneras de leer y escribir a partir del análisis de la materialidad de los textos y biografía de autores, o la comparación de tradiciones nacionales sedimentadas que en principio parecen muy distintas pero que también han compartido, históricamente, prácticas muy similares que se han mantenido por siglos.

En la última parte de la antología se incluyen textos que explícitamente dan cuenta de reflexiones acerca de la educación en términos políticos. Se abordan debates sobre el movimiento zapatista, la educación popular latinoamericana, los movimientos sociales emergentes a partir del campesinado y los colectivos indígenas, los intelectuales, los docentes y sus demandas en torno a las condiciones y características propias de su trabajo, y la situaciones de guerra que se viven en la actualidad. Algunas de estas reflexiones están presentes también en textos que se incluyen en las primeras tres partes, pero los trabajos que integran la cuarta parte dan cuenta de ciertos momentos en los que Rockwell decidió expresar por escrito y en extenso sus compromisos, así como sus dudas y cuestionamientos. Se trata de textos que no son complacientes, que abren interrogantes y subrayan ciertas certezas.

ESTUDIAR LAS TRANSFORMACIONES Y LAS CONTINUIDADES EN EDUCACIÓN: DISCUSIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Durante estas últimas cuatro décadas, los aportes de Elsie Rockwell nos han ayudado a entender los cambios que se produjeron en los sistemas educativos nacionales, especialmente en México pero también en otros países, así como sus vinculaciones con procesos acontecidos a nivel global. También nos permitieron atravesar las paredes del aula para abordar la educación fuera de la escuela, pensándolos como contextos que se encuentran en permanente interrelación. Recuperando debates conceptuales y metodológicos provenientes de la historia, la filosofía, la sociología y la antropología, sus trabajos dan cuenta de continuidades pero, a la vez, de las significativas transformaciones de las formas educativas a través de los siglos.

Si bien otras lecturas son posibles, podemos sostener que sus aportes conceptuales se configuran en torno a dos momentos de su trayectoria: la década de los '80 y a partir del 2000. En la primera parte de esta antología se incluyen diez trabajos escritos por Rockwell que se concentran en estos dos momentos. Podemos arriesgar una hipótesis para entender por qué se distinguen estos dos momentos y es que co-

rresponden con giros en un recorrido personal teórico-conceptual, orientados a comprender los cambios y continuidades que observaba en los sistemas educativos a nivel global y, a la vez, con particularidades en los distintos contextos nacionales. La preocupación de Rockwell siempre ha sido “pensar con” los conceptos: sus formulaciones de los 80 le permitieron analizar las promesas de transformación en pos de la igualdad y la reorientación neoliberal de los 90, mientras que en el siglo XXI recurrió a nuevas ideas, esbozadas en trabajos anteriores, que le permitieron entender los acontecimientos que nos atraviesan hoy: la coexistencia de propuestas alternativas que discuten la persistencia de inequidades y al mismo tiempo la defensa de instituciones educativas (como las escuelas normales rurales) cuya desaparición contribuiría a hacer del sistema educativo mexicano aún más desigual. Rockwell tuvo oportunidad de reconstruir estos procesos durante casi cuatro décadas, tanto a partir de su trabajo etnográfico directo como desde la lectura aguda de colegas de Latinoamérica, Europa y los Estados Unidos fundamentalmente.

Los trabajos conceptuales de la década del ‘80 (de los que en esta antología incluimos tres: *Escuelas y clases subalternas* de 1982, *Cómo observar la reproducción* de 1986 y *Repensan-*

do institución de 1987), fueron aportes clave en la recuperación del enfoque marxista europeo para abordar etnográficamente un objeto no exótico: la escuela común. A lo largo del siglo XX la antropología social había mirado muy poco a la escuela, que había sido entendida por la disciplina como una institución moderna occidental que irrumpía y transformaba para siempre los procesos educativos de las sociedades “tradicionales”. En términos de política educativa, su corolario era la idea que los niños que habían sido socializados en “otra cultura” distinta de la propuesta por la escuela a la que asistían debían adaptarse (asimilarse, integrarse, de acuerdo al momento histórico) para no fracasar.

Ante ese debate de impronta “culturalista”, Rockwell propuso una mirada antropológica que incorporaba una crítica a la interpretación sobre el papel de la escuela en términos estructurales marxistas, y a la vez una aguda recuperación de los estudios norteamericanos interaccionistas y sociolingüísticos centrados en los sujetos y sus encuentros cara a cara (Achilli, 1989). De esta manera pudo articular, en el campo educativo, lo que Anthony Giddens (1982) por aquellos tiempos proponía como desafío conceptual de las ciencias sociales: reconstruir el papel de los sujetos en la estruc-

turación de la sociedad. Como señaló Graciela Batallán (1999), el enfoque de Rockwell en los '80 permitió discutir el enfoque dominante de la sociología de la educación de impronta cuantitativa en Latinoamérica, así como de los estudios sociológicos cualitativos con similares criterios de representatividad y validez en base a casos y muestras, poniendo de relieve las paradojas de la vida cotidiana en relación con las dinámicas propias de otras escalas.

En este sentido, María Rosa Neufeld (2009) apuntó que uno de los aportes fundamentales de la producción de Rockwell en los '80 fue la recuperación de Antonio Gramsci, Edward Thompson y Raymond Williams, autores que le permitieron incorporar la noción de relaciones de hegemonía a la conceptualización de la dominación proveniente de la historiografía marxista. En textos de coautoría (con Justa Ezpeleta, *Escuela y clases subalternas en 1982*) y autoría propia (*Cómo observar la reproducción* de 1986 y *Repensando Institución* de 1987), abordó los procesos de reproducción social y cultural acontecidos en las escuelas a través del concepto de vida cotidiana formulado por Agnès Heller (1977). La perspectiva de Gramsci fue central para su cuestionamiento de la noción de institución, advirtiendo que en los escritos gramscianos

el término “institución” estaba poco presente, aunque sus análisis concretos de lo político como proceso que atravesaba la trama institucional permitían repensar el espacio escolar de manera novedosa, distanciándose así de las teorías sociológicas de institución que ponían el acento en la normatividad.

El concepto de sociedad civil fue el punto de partida para repensar la categoría de institución educativa desde la perspectiva del teórico marxista. A partir de la crítica a la concepción liberal que suponía la disociación orgánica entre la sociedad civil y el Estado como argumento contra la intervención estatal en la economía, su propuesta fue analizar la sociedad civil y el Estado como escenarios donde la lucha política se desplegaba cotidianamente. De esa manera, la concepción gramsciana no resultaba en una mera clasificación de las instituciones según su pertenencia a la sociedad civil o el Estado sino que debía estudiarse el sentido estatal de acciones y procesos que se daban en las instituciones de la sociedad civil y viceversa. Esta lectura le permitió a Rockwell replantear conceptualmente la relación entre escuela y sociedad, diferenciándose de las propuestas de las corrientes estructuralistas francesas vigentes en los '80: la relación entre sistema escolar y sociedad

no se podía ver exclusivamente en términos de un aparato ideológico del Estado; tampoco era la escuela una institución con legalidad propia, cuya perpetuación autónoma facilitaba la función básica de reproducción cultural; la escuela era una institución con historicidad propia, cuya conformación en cada lugar y época respondía a procesos políticos que la constituían, otorgándole una impronta histórica y cultural específica.

Algunas de estas ideas en torno de la utilización del concepto de hegemonía habían sido planteadas ya en *Escuela y clases subalternas*. Allí Rockwell y Ezpeleta señalaron que la relación estado-clases constituía el trasfondo de la realidad escolar, la que adquiriría contenidos variables a través de la trama específica de cada escuela. La clase social, considerada como relación histórica y no como agrupación de población, era una categoría pertinente sólo en la escala del movimiento social; por esto plantearon la necesidad de determinar categorías adecuadas a la escala cotidiana, en la que adquiriría relevancia el sujeto social particular, sus saberes y sus prácticas. El vínculo más significativo entre la vida cotidiana y la estructura social no era la pertenencia de clase de los sujetos particulares, sino que radicaba en los sentidos contradictorios que asumían las relaciones y pro-

cesos sociales en los que se involucraban los sujetos particulares.

Leyendo la obra de Rockwell puede verse que fue en *Escuela y clases subalternas* donde se introduce la noción de apropiación por primera vez, vinculada en ese momento a la idea de control: en ese momento la apropiación y el control fueron definidos como dos procesos inherentes a las relaciones entre el estado y las clases subalternas. Si el control implicaba las articulaciones del aparato estatal desde el poder, observables en disposiciones técnicas, rutinas aparentemente inocuas y sólo ocasionalmente como sanciones, la apropiación fue un concepto que le permitió referirse a la conformación de la vida escolar a partir de las acciones de los sujetos, reproduciendo o transformando la construcción social de la escuela. Editado entre *Escuela y clases subalternas* (1982) y *Repensando Institución* (1987), el trabajo titulado *Cómo observar la reproducción* (1986) planteó un exhaustivo panorama conceptual en un plano teórico-metodológico, otorgando elementos conceptuales para que quienes se proponían estudiar la vida cotidiana de las escuelas no incurrieran en neo empirismos o teorizaciones vacías. El desafío de ese trabajo fue explorar un concepto que orientó numerosas investigaciones em-

píricas en la década del '80, pero que habían resultado insuficientes para poder precisarlo en términos de descripciones empíricas. Para realizar esta exploración se preguntó qué implicancias tenía la reproducción en contenido (relaciones sociales, disposiciones subjetivas y concepciones del mundo que tienen continuidad), advirtiendo además la importancia de las continuidades o discontinuidades en las formas, partiendo de la base de que una replicación idéntica es imposible en el mundo social, así como lo es también en el material y natural. A partir de esa premisa, la distinción de procesos de reproducción en forma y contenido que Rockwell proporciona en este texto resulta fundamental para ponderar el alcance de las descripciones empíricas implicadas en un proceso que se define como continuidad: ¿cambia la forma, pero el contenido de las relaciones sociales se mantiene?; ¿cambia el contenido pero la forma de las relaciones sociales se mantiene? A partir de este trabajo, ya no podemos mirar los procesos educativos a lo largo del tiempo sin tener en cuenta estas distinciones básicas.

Asimismo, *Como observar la reproducción* es un texto clave para pensar en el nivel de abstracción de los contenidos (relaciones sociales, disposiciones y concepciones) que analiza-

mos en su continuidad o cambio, advirtiendo las dificultades para “observar” la reproducción en términos empíricos: una conceptualización debe ser “lo suficientemente abstracta para poder identificar continuidades de fondo a través de las variaciones formales o coyunturales observables en los procesos educativos; sin embargo, todo concepto que pretenda tener un valor analítico en el proceso investigativo también requiere una delimitación, un nivel de concreción requiere la construcción de categorías que operen para distinguir realidades identificables, observables” (1986: 117). Este es tal vez uno de los nudos problemáticos con el concepto: que su potencialidad quedó limitada porque en el grado de abstracción que fue utilizado, volvió a los procesos específicos indistinguibles entre sí.

En este trabajo, además, se detuvo en la cuestión de la escala temporal, sobre la que abundará en varias de sus producciones posteriores ligadas a sus preocupaciones históricas, y la escala vinculada a las unidades de análisis, en estrecha relación con sus debates teórico-metodológicos. Procurando cuestionar las distinciones entre abordajes micro y macro, postuló la importancia de establecer mediaciones entre la escala de la vida cotidiana de la reproducción de los sujetos particulares y aquellas

integraciones sociales como la familia, la “comunidad”, la organización, la clase (o estrato), la región o la nación. La perspectiva de Heller será aquí una base fundamental, profundizada en trabajos posteriores, que se vincula asimismo con la conceptualización acerca de las determinaciones estructurales de los procesos de reproducción social. Discutiendo con las aproximaciones economicistas, así como con las posiciones bourdieanas de la autonomía relativa de la escuela, Rockwell propuso un abordaje fundamentado en el marxismo de Raymond Williams y Edward P. Thompson buscando analizar la determinación de la reproducción social en términos históricos, vinculados a luchas sociales concretas. La importancia de este abordaje es que posibilita distinguir movimientos contradictorios de reproducción, coexistentes dentro de una misma formación social. Estas mismas cuestiones, agregó la autora, se pueden plantear para abordar cualquiera de los múltiples procesos que ocurren en espacios escolares, la resistencia, la producción y la apropiación cultural entre ellos.

El aporte conceptual que Rockwell produjo en los ‘80 se daba en un contexto que, a grandes rasgos, podemos definir para Latinoamérica como el de un momento de transformación: el retorno a las democracias en el cono sur, el

triunfo sandinista en Nicaragua y movimientos revolucionarios en otros países de América Central como Guatemala y El Salvador fueron experiencias que, con sus especificidades, colocaban en el debate público y académico las críticas a las desigualdades que los sistemas educativos contribuían a producir. De esta manera puede entenderse la preocupación conceptual por definir a la escuela como espacio de encuentro entre sociedad civil y Estado para las clases subalternas, repensar los procesos de reproducción social o la institución escolar desde el enfoque gramsciano de la hegemonía. Sin embargo, ese retorno a la democracia que parecía en un comienzo producirse desde un enfoque político de mayorías populares, mostró rápidamente un trasfondo de consensos hacia ideas neoliberales que se verificó a nivel global, y en Latinoamérica enseguida pasó a caracterizar el perfil de las “políticas de ajuste estructural” y reducción del papel del Estado regulador y garantizador de derechos.

El fermento del neoliberalismo en los ‘80, que se desplegó en las políticas educativas a nivel global durante los ‘90, tuvo efectos profundos que transitando la segunda década del siglo XXI vemos consolidados en instrumentos tales como las pruebas de evaluación estandarizadas, el crecimiento de la educación privada, el

aumento de la brecha en el acceso a la educación en los niveles medio y superior. Rockwell dedicó sus trabajos de los '90 a reconstruir sus efectos y rastrear sus raíces históricas con estos elementos conceptuales que, prefigurados en los '80, ya había incorporado plenamente en su trabajo etnográfico de la década siguiente: la articulación entre las acciones de los sujetos en la vida cotidiana y la estructura social.

A fines de los '90 y transitando los primeros años del siglo XXI, Rockwell retomó sus debates conceptuales en una línea argumental que atraviesa los últimos quince años de su producción: se trató de un nuevo giro en su aproximación al concepto de cultura, ya que una vez consolidada la crítica marxista a los procesos de reproducción social y la incorporación de una teoría del sujeto a estos debates, profundizó en los aportes franceses desde la “nueva historia” para pensar en las culturas escolares. La mirada crítica al concepto de cultura de la tradición antropológica, presentada en trabajos anteriores, fue profundizada con la lectura de Vygotsky, destacando la importancia de atender a las formaciones sociales e históricas donde los sujetos se apropiaban de recursos culturales objetivados en su ambiente inmediato. La discusión acerca de la diáda cultura-historia, que atraviesa la producción de Rockwell

en los últimos veinte años, está presente en varios textos incluidos en esta antología, pero especialmente en dos de ellos la desplegó en términos conceptuales (*Claves para la apropiación*, de 1996 y *Tres planos para el estudio de las culturas escolares*, del 2000).

La noción de apropiación, que Rockwell abordó en distintos textos desde los 80 (como el ya mencionado, *Escuela y clases subalternas*, de 1982 y *De huellas, bardas y veredas*, de 1986, sobre el que trabajaremos en el siguiente apartado) fue sin duda uno de sus conceptos clave, y una lectura atenta permite ver cómo lo fue trabajando a lo largo del tiempo. Fue en estos textos iniciales donde definió las relaciones y prácticas institucionalizadas e históricas de formación propias de la escuela. Esa adjectivación de “escolar”, le permitió recuperar de la tradición antropológica las “otras” experiencias formativas que atravesaban los niños fuera de las escuelas: en las familias, en las comunidades, en las organizaciones rurales, en los grupos de pares entre los que los niños transitaban diariamente. En ese análisis sobre la experiencia formativa escolar propuso una distancia entre la transmisión y la apropiación, que en ese momento refirió como elaboraciones propias y colectivas de los sujetos sobre los elementos culturales transmitidos explí-

citamente por las escuelas. Los conceptos de experiencias formativas y de apropiación le permitieron analizar la escuela como uno de los espacios educativos de los sujetos, pero no el único, significativo, pero no determinante.

En esta antología se publica en castellano por primera vez el texto *Claves para la apropiación*, de 1996 (que luego fue resumido en *La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares*, de 2005), trabajo donde Rockwell condensa conceptualmente los desarrollos más recientes sobre este concepto. Allí, retomó con más detalle el aporte de Agnes Heller para complejizar el proceso de aprendizaje humano, que la antropología había visto siempre con un supuesto de “interiorización” de normas y formas de hacer propias de un colectivo social. El concepto de apropiación le permitió discutir la verticalidad del concepto de socialización, así como su restricción privilegiada a la infancia y su trasfondo economicista. El uso del concepto bajo la perspectiva helleriana se distinguía claramente respecto de la teoría de la reproducción, porque desde el segundo enfoque la apropiación se presentaba como un sinónimo de la concentración del capital simbólico, mientras que para Heller aludía a los procesos bajo los cuales los sujetos particulares hacen

ocurrir la reproducción social. Sobre estas ideas volverá luego Rockwell en *La dinámica cultural* (1997), texto al que nos referiremos en el siguiente apartado, para debatir en torno a la interculturalidad.

En este trabajo Rockwell no solo profundiza en los aportes de Heller, sino que los articula de manera novedosa con las reflexiones de Roger Chartier. Su incorporación le permitió precisar así la idea de que la apropiación de recursos y prácticas culturales no seguía necesariamente el modelo unidireccional de la plusvalía económica de la producción capitalista. Es decir que la apropiación cultural, aunque se encontraba limitada por condiciones materiales y simbólicas, podía resultar sustancialmente diferente de la apropiación del ciclo económico de producción/reproducción. Este enfoque conceptual tenía la ventaja de remitir simultáneamente a la naturaleza activa y transformadora del sujeto, y al carácter coactivo e instrumental de la herencia cultural. De este modo, su conceptualización de la acción social implicaba un acto de tomar posesión de los recursos culturales disponibles, enfatizando tanto la acción creadora como la cultura arraigada en la vida cotidiana –objetivada en herramientas, prácticas, palabras e imágenes experimentadas por las personas–.

En el artículo *Tres planos para el estudio de las culturas escolares* (2000), Rockwell retomó un trabajo previo que no había publicado en español: *Recovering History in the Study of Schooling: From the Longue Durée to Everyday Co-Construction* (1999), y que luego reformuló como parte de un libro (*Tres planos*, 2010). En este trabajo, reeditado en varias oportunidades por su trascendencia entre los investigadores del campo de la educación, el argumento principal acerca de la relación entre cultura, sujetos e historia se estructuraba a partir de una pregunta de plena vigencia en el debate público actual: ¿cómo hacer las escuelas más efectivas?, para lo cual retomó el enfoque histórico-cultural de Lev Vygotsky para pensar en los efectos culturales y cognitivos de la escuela a lo largo del tiempo y en distintos espacios.

En un agudo cuestionamiento de los enfoques prescriptivos sobre la zona de desarrollo próximo de Vygotsky, retomó de otros autores un enfoque analítico para dar cuenta de las prácticas docentes y ambientes de aprendizaje no sólo desde una micro-historia (es decir, una historia de los docentes en cuestión, de ciertos enfoques, de secuencias didácticas analizadas en el tiempo), sino considerando la historicidad de la vida cotidiana escolar. Para

ello es que propuso la distinción de tres planos: la larga duración, las continuidades relativas y la co-construcción cotidiana. Este trabajo, escrito originalmente hace unos quince años, ha proporcionado claves conceptuales para que cualquier investigador/a, al registrar en cierto momento de su trabajo empírico la historicidad de un proceso, pudiera reconstruirlo en uno o más de los tres planos, sobre los que por otra parte en este artículo proporcionó abundantes ejemplos concretos, provenientes de su trabajo de campo. Por otra parte, aunque no muy desarrollado en este texto, la idea que propone aquí es que muchas lógicas distintas (políticas, económicas, culturales), han atravesado la cotidianeidad escolar. De esta manera, al considerar cómo se aprendía a leer en un momento histórico y un lugar determinado, por ejemplo, debe tenerse en cuenta con que textos se enseñaba, ya que no es lo mismo aprender a leer en un catecismo, que en un libro de historia patria, o en uno de ciencias, o literatura infantil.

Resulta evidente que los aportes conceptuales de Rockwell no pueden escindirse de su enfoque metodológico, que ha procurado articular la etnografía con la historia para dar cuenta de la relación entre los sujetos y la cultura a lo largo del tiempo. Algunos de los textos que se incluyen en esta antología recogen aportes

en clave teórico-metodológica por excelencia, como *Imaginando lo no-documentado: del archivo a la cultura escolar* (2002), donde la cuestión de los planos históricos es puesta en debate metodológico a partir de la posibilidad de contar con documentación escrita acerca de la vida cotidiana de generaciones pasadas. Este texto se pregunta cómo historizar la vida cotidiana escolar (que en general no ha dejado documentación), e implica observar las prácticas en el pasado más allá de las normas, imaginar los usos de las cosas, mirar a los sujetos en momentos de crisis y conflicto, historizar el propio concepto de cultura escolar. Apoyándose especialmente en Dominique Julia y considerando su propia experiencia de investigación Rockwell da cuenta aquí sobre cómo buscar indicios de la vida cotidiana en los archivos (la norma como evidencia de una realidad donde debía acontecer probablemente lo contrario, la materialidad de los textos escritos, el discurso sobre la práctica como práctica, las marcas de uso en los documentos, las prácticas de producción de normas).

Un trabajo donde especialmente aborda la relación entre estos dos campos disciplinarios es *Historia y antropología: Los acercamientos posibles* (2004) y luego en *Recovering History in the Anthropology of Education* (2011), que

en esta compilación se presenta por primera vez en castellano. El segundo presenta un recorrido por figuras claves de la antropología que incorporaron la dimensión histórica en sus trabajos etnográficos tales como Eric Wolf, Marshall Sahlins, John, deteniéndose en los trabajos más recientes de y Jean Comaroff, Johannes Fabian y Michel Trouillot. Estos autores lograron combatir el esquema evolucionista y eurocéntrico presente en la antropología clásica, pero que revive de muchas maneras, notablemente, a partir de conceptos como desarrollo, modernización y progreso que abundan en el discurso contemporáneo sobre la educación.

Este panorama, que Rockwell denomina “giro histórico” de la antropología, le permite abordar específicamente el campo de la antropología de la educación en los Estados Unidos, en un intento por recuperar los esfuerzos de historización en el marco de la antropología de la educación norteamericana. Allí recurrió a los aportes de John Ogbu y Paul Willis, entre otros que desde distintos enfoques incluyeron la perspectiva histórica en sus trabajos, ya sea por un enfoque contextual de las escuelas o procesos educativos bajo estudio, ya sea por estudiar la historicidad de las prácticas desde un enfoque más centrado en la teoría del desarrollo de inspiración vygotskiana, por mencio-

nar los enfoques predominantes en cierta literatura norteamericana. Se trata de un texto clave para entender el enfoque que dio Rockwell a su trabajo histórico etnográfico en Tlaxcala desde su diálogo con la tradición norteamericana, pero sobre todo su apropiación de la tradición historiográfica francesa y aportes de colegas latinoamericanos, que permite apreciar las múltiples potencialidades del enfoque histórico-etnográfico.

Como es evidente, la noción de apropiación jugó un papel central en las reflexiones de Rockwell a lo largo de toda su trayectoria. En otra de sus entradas al término, formulada ya en la última década, pudo a partir de allí cimentar una recuperación original del concepto de resistencia que, como es sabido, constituyó un giro conceptual crítico a la noción de reproducción en los estudios de la educación. Presente en esta antología en dos trabajos (*Resistencia en el aula: entre el fracaso y la indignación*, de 2006 y en *Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar*, de 2011), la originalidad del enfoque de Rockwell radica en que la resistencia no es colocada en relación funcional con la reproducción, sino que es parte del papel productor de la vida cotidiana.

En *Resistencia en el aula: entre el fracaso y la indignación* (2006) Rockwell realizó

un recorrido de autores claro y minucioso, análogo al que efectuara en su trabajo previo acerca de los aportes de la teoría de la reproducción. En este caso, el trabajo resultó particularmente interesante porque partió de interaccionistas y sociolingüistas que no han sido muy traducidos al castellano (que definió como enfoques particularistas), para luego incorporar los aportes de los pragmatistas (que ubicó como visiones más universalistas, especialmente a partir de una lectura de Jürgen Habermas). Con estos aportes propuso trabajar con la resistencia como indignación, efectuando un avance conceptual sobre la noción de resistencia como autocondena formulada en los '80 y '90 por Paul Willis, Douglas Foley, y en particular Basil Bernstein. Al igual que en su trabajo sobre la teoría de la reproducción, Rockwell no presentó un debate conceptual solamente, sino que aportó referencias a su trabajo de campo para mostrar cómo la resistencia se hacía presente en la vida cotidiana de las escuelas: los alumnos en las interrupciones o malentendidos no evidenciaban conflictos de códigos definidos por la clase, sino que mas bien cuestionaban la validez, verdad y rectitud del enunciado del/de la docente.

En *Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar* ¿Resistencia, apropiación

o subversión? (2011) Rockwell retomó la discusión sobre la resistencia y la apropiación añadiendo un tercer componente, la subversión. Nuevamente sus aportes no fueron tan sólo conceptuales sino también empíricos, centrándose en los niños y en lo que llamó “los intersticios”, es decir los momentos en que se apartaban de la autoridad adulta en la escuela. De esta manera retomó la discusión del trabajo del 2006 (la crítica a la resistencia como prácticas de auto-condena), para centrarse en la resistencia como reclamo de derechos. En este trabajo exploró críticamente la idea de la apropiación como alienación, para proponer la ocupación de tiempos y espacios, así como el movimiento de los sujetos a través de redes y relaciones; finalmente fundamentó empíricamente la idea de la subversión como proceso que implicaba una transformación colectiva del orden establecido.

Una de las consecuencias del debate rockwelliano acerca de la noción de cultura a partir de la recuperación del papel histórico de los sujetos es la formulación del corolario de que todos los sujetos tenemos múltiples experiencias de encuentro con la diversidad cultural en la vida (idea que aparece especialmente en *La dinámica cultural en la escuela* de 1997). Esta formulación ha sido fundamental para

cuestionar los esencialismos folklorizadores que buscaron incorporar la cultura indígena en las escuelas a partir de las políticas de educación intercultural bilingüe en los '90 en numerosos países del mundo; más recientemente ha proporcionado herramientas para cuestionar también las propuestas críticas de la escuela común que postularon, desde un pensamiento de-colonial excesivamente simplificado, la incompatibilidad entre la cultura escolar y la cultura indígena.

De esta manera y de modo similar a lo acontecido en los '80, en esta segunda etapa conformada por trabajos escritos por Rockwell desde fines de los '90 pero especialmente durante los 2000, vemos cómo un recorrido conceptual se genera en rigor a partir de interrogantes generados por las transformaciones en los sistemas educativos concretos, en este caso de la mano de los debates sobre multiculturalismos, interculturalidad y desigualdad social de los 90' y primeros años del siglo XXI, sobre los que la autora reflexionó conceptualmente en su trabajo *Reconstructing diversity and civility in the United States and Latin America* de 2002, incluido en esta antología por primera vez en castellano, bajo el nombre “La construcción de la diversidad y la civilidad” (2002).

En este trabajo Rockwell propuso una lectura comparada entre la tradición etnográfica y la investigación educativa en EEUU y Latinoamérica, planteando una distinción clave entre multiculturalismo e interculturalidad como categorías centrales de las respectivas tradiciones, derivadas del énfasis que tiene en EEUU por los estudios sobre minorías de base racializada por un lado, y de la preocupación en Latinoamérica por las mayorías, donde se articulaban asimetrías de poder, desigualdad social e identidad étnica por el otro. Se trata de un texto con importantes proyecciones para los estudios etnográficos comparativos acerca de los procesos educativos en la región en estos últimos quince años, que procuraron distinguir similitudes y diferencias en las políticas públicas nacionales tras los debates que se produjeron en los 90 a las políticas asimilacionistas. Recordemos que el asimilacionismo fue, durante todo el siglo XX, la principal orientación para la educación de las poblaciones indígenas en toda América.

Finalmente, sus aportes conceptuales de los últimos años han capitalizado los avances del enfoque histórico etnográfico para revisar las dicotomías sobre las que ya había trabajado, tales como Estado-sociedad civil y local-nacional, incorporando otras como la de lo nacional-

transnacional. En el artículo “*From internal unravelling to transnational assembling: histories of education in México*” (2014), que en esta antología se publica por primera vez en español bajo el título “De complejizar lo interno a ensamblar lo transnacional”, Rockwell efectuó un minucioso estado del arte de la historiografía de la educación mexicana, en vínculo con algunas líneas de Iberoamérica y los EEUU, mostrando cómo la renovación en los estudios históricos ha permitido discutir los mitos establecidos acerca de que la escolarización centralizada por el Estado haya alcanzado la eficacia y homogeneidad atribuida al modelo original. Proporcionando ejemplos mexicanos pero considerando su potencial conceptual para otros contextos nacionales, señala la importancia de partir del supuesto de que las escuelas públicas no fueron construidas sólo por el Estado sino socialmente, una a una, a través de una confluencia de intereses, incluidos los de las propias comunidades.

Si bien esta idea ya había sido planteada en otros trabajos (sobre todo en su importante trabajo sobre Tlaxcala), Rockwell se pregunta aquí las consecuencias para las investigaciones de la historia de la educación venideras, más centradas en procesos de la segunda mitad del siglo XX, reconstruidos con fuentes orales. Es

así como propone un giro transnacional, ya que los historiadores jóvenes han comenzado a seguir los pasos de los educadores, los libros y las ideas más allá de las fronteras nacionales, y de esa manera trazar las trayectorias a largo plazo de dispositivos y diseños escolares aparentemente locales. En este texto vuelve a la noción de apropiación para señalar que la apropiación de significados y medios educativos de un contexto a otro, a lo largo del tiempo, es siempre una acción transformadora.

CONOCER DESDE DENTRO LAS ESCUELAS: UNA LECTURA HISTÓRICO-CULTURAL

¿Cómo interpretar los cambios que tienen lugar en las escuelas sin contar con herramientas conceptuales capaces de construir un enfoque que haga inteligibles esas transformaciones? En la segunda parte de la antología se reúnen ocho trabajos que Rockwell publicó entre 1997 y 2014, en los que aborda la dimensión cultural de los procesos escolares a partir de los aportes conceptuales y metodológicos propuestos ya en otros textos. Retomando la hipótesis planteada en el primer apartado de este estudio, un elemento común a estos trabajos que, para analizar la

construcción histórica y social de la escuela, la cultura debe ser conceptualizada de una determinada manera, es decir, para comprender la cotidianeidad escolar en contextos heterogéneos y abordar lo que ocurría en las escuelas, especialmente en México, Rockwell se vale de un conjunto de categorías desde donde efectúa una lectura que es a la vez una reflexión cultural y sobre la cultura comprendida en un sentido dinámico, dialógico y cambiante. En el apartado anterior hicimos énfasis en la noción de cultura y de apropiación; en estos trabajos otras categorías vienen al auxilio: “márgenes del Estado”, panóptico invertido, anticipaciones históricas, temporalidades enredadas, y una que ocupa un lugar central en su reflexión: cultura escolar.

En *La dinámica cultural en las escuelas* (1997), incluido en esta antología en tanto resulta fundamental para abordar su perspectiva sobre el concepto de cultura, Rockwell parte de analizar los modelos propuestos por Durkheim y Parsons sobre la noción, confrontándolos con las perspectivas de Berger, Luckmann y Goffman; los enfoques conceptuales de Gramsci y Bajtín, las lecturas de Erickson, y las interpretaciones ofrecidas por la teoría de la reproducción, la antropología cultural y la sociolingüística.

Una de las premisas sostenidas por Rockwell en este y otros trabajos es entender las culturas como resultado de procesos históricos configurados por marchas y contramarchas, diálogos y tensiones, resistencias y convergencias. Su conceptualización de la cultura permite identificar conflictos y trabajar con las diferencias culturales dentro de una sociedad y momento dado, poniendo en cuestión lecturas que atribuían (y todavía atribuyen) el fracaso escolar a la pertenencia a un determinado grupo étnico o minoría, resultado de cierta socialización o interiorización de conocimientos, normas, valores que se presentan como inmutables en su transmisión de una generación a otra. En esa dirección Rockwell sostuvo –en diálogo con John Ogbu–, que “la historia social de cada grupo y comunidad provee modelos y estrategias culturales específicas para tratar con la cultura dominante” (1997: 25). Por otra parte y siguiendo a Erickson, en *La dinámica* advirtió que las diferencias culturales han sido utilizadas en la vida cotidiana escolar como instrumentos de discriminación a lo largo de la historia, por lo que muchos estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios han recurrido y recurren al único recurso que tienen –la resistencia– para hacer frente a las

imposiciones que ejerce sobre ellos, de múltiples formas, la cultura dominante.

A partir de estos aportes de Rockwell, quienes postulan acríticamente una correspondencia entre la cultura escolar y la cultura dominante (asumiendo que la escuela enseña lo que es intrínsecamente legítimo y válido universalmente) tienen la posibilidad de efectuar una lectura alternativa del fracaso escolar. Pueden discutir cómo dicha correspondencia tiende a desfavorecer, en las propuestas explícita o implícitamente meritocráticas que predominan actualmente en gran parte de las administraciones educativas en el mundo, a los estudiantes que no comparten la cultura hegemónica reconocida por la escuela a nivel global: no se trata de que los alumnos no cuenten con las competencias básicas necesarias para la vida académica, sino que no cuentan con ciertas herramientas que son consideradas, como construcción social e histórica, las más valiosas y necesarias.

Rockwell propone una concepción de la cultura más compleja y ligada a las contingencias sociales y los momentos históricos que vivimos. Sin desconocer ni relativizar las relaciones de poder que se establecen entre sujetos cuyas experiencias interculturales de vida difieren en términos de legitimidad social, sus trabajos

permiten entrever las culturas escolares en términos de un diálogo conflictivo, en el cual se elaboran nuevos significados y prácticas. Más que responder a un orden cultural ya establecido de una vez y para siempre, Rockwell nos enseña que la vida en las escuelas responde a un proceso activo, creativo, vinculado con el carácter cambiante del orden cultural.

La base teórica que sistematizó y con la que dialoga Rockwell le ha permitido hacer inteligibles las formas a través de las cuales se ponen en juego el control y la apropiación, la negociación y la resistencia en la construcción cotidiana de las culturas escolares; la suya es una mirada que da cuenta de la heterogeneidad de las instituciones educativas en términos de la cultura que producen cotidianamente, del conjunto de tradiciones que se superponen de múltiples maneras, lo que permite entender la particularidad de lo que acontece en cada escuela incluso en sistemas relativamente centralizados como el mexicano. Un registro de análisis donde esta heterogeneidad cultural se presenta, pero que también evidencia la capacidad de la cultura escolar de crear un registro específico respecto de otros espacios institucionales de prácticas, son las formas y los usos de la lengua escrita en la escuela, sobre las que volveremos en detalle en el siguiente apartado.

Estas no representan de un modo pleno y permanente a la cultura legitimada, resultado de la hegemonía y por lo tanto históricamente vinculada a la cultura de las élites. La insistencia en la letra bonita, la memorización y la lectura oral, que tuvieron un lugar destacado en la cultura escolar en otros momentos históricos, hoy ha sido relativizada en la mayoría de las escuelas mexicanas, como parte asimismo de procesos globales.

A partir de estas definiciones acerca de la cultura, Rockwell incluye dentro de los registros de análisis otras dimensiones que inciden en la experiencia escolar además de las prácticas de lectura y escritura que, por supuesto, ocupan un lugar central en las escuelas: las condiciones materiales de las instituciones, los recursos escolares y personales, los tiempos disponibles para la enseñanza y el estudio, los ambientes académicos. Todas ellas inciden en la construcción cotidiana de conocimientos, significados y prácticas en el contexto escolar.

La de Rockwell es una mirada que pone atención a la forma en que las prácticas culturales son producidas, cómo los recursos culturales objetivados en el ambiente inmediato son apropiados, y de qué manera las culturas escolares son redefinidas; un modo de leer que contribuye a desandar las distancias que hay

entre las lecturas de los sistemas educativos “desde arriba” y las que enfocan la mirada en la multiplicidad de producciones de la red escolar. Leer culturalmente las escuelas a través de la obra de Elsie Rockwell es constatar como la vida rural proyectada desde los discursos revolucionarios no siempre acordó con las demandas educativas de los pobladores de las zonas rurales a las que iba dirigido; que las realidades escolares no se corresponden completamente con la normatividad formal; que la imagen de las personas educadas en las escuelas no siempre se identificó con los sujetos pedagógicos que se construyeron históricamente; que en repetidas ocasiones las nuevas disposiciones legales terminaron siendo asimiladas a los usos y costumbres.

Ya señalamos que la apropiación es un término clave para comprender la idea de cultura que despliega la obra de Rockwell. En *Claves para la apropiación* (1998), al que hicimos referencia en esta presentación, la autora propuso pensar la categoría como un proceso que hizo posible sustentar las culturas locales de escolarización y transformó las representaciones sobre lo que se entiende y debe encarnar una “persona educada”. En este trabajo Rockwell presenta las escuelas como espacios donde “entran en juego, se fomentan, se quitan o se elabo-

ran las diversas representaciones de la persona educada” (1998: 301). Sobre todo para discutir una imagen tan reificada en sus consignas y objetivos por la historiografía educativa clásica como fue la escuela rural mexicana posrevolucionaria, resulta estimulante leer en los trabajos de Rockwell cómo presenta la agenda que la población rural desarrolló para las escuelas, preservando en ocasiones los valores previos y confrontando los nuevos modelos impuestos por las autoridades (que, supuestamente, se orientaban en beneficio de los sectores rurales). La escuela se saca de encima ese ropaje mecanicista que la asocia a un instrumento estatal programado para moldear corazones y mentes, y se transforma en un territorio donde entran en juego, se fomentan, se quitan, se combaten o se elaboran diversas representaciones de la persona educada.

La apropiación cultural no actúa en el vacío de significados y prácticas culturales ni más allá de las fuerzas políticas, económicas y sociales en las que se inscriben: en efecto, la autora sostiene que “Los ciclos de apropiación se generan cuando los grupos dominantes confiscan las tradiciones populares y alteran sus usos y significados, mientras que los grupos subordinados ocupan espacios y reclaman símbolos previamente restringidos a las elites.” (1998:

303). Por eso, precisamente, no está necesariamente conformada a partir de la apropiación unidireccional de la plusvalía en la producción capitalista y, por ello, también, puede ocurrir en múltiples direcciones.

Al mismo tiempo, la apropiación alude a las objetivaciones de la cultura arraigadas en la vida cotidiana: en las herramientas, las prácticas, las palabras, según son experimentados por las personas. Esta noción de apropiación está, por consiguiente, en consonancia con el concepto antropológico emergente de la cultura definida como múltiple, situada e histórica. El poder interpretativo que este enfoque tiene ha permitido comprender cómo ciertos objetos que antes pasaban absolutamente desapercibidos ante quienes hundían su mirada en la realidad escolar cobren una relevancia nueva y permitan configurar otras lecturas.

En ese sentido, un objeto que recupera Rockwell son las llaves, a las que considera un índice particularmente decisivo de la apropiación del espacio. Una serie de dinámicas, entre las que se ponen en juego las luchas por el control del espacio y del tiempo, orbitan en torno al control de las llaves. Haciendo referencia a su trabajo histórico en Tlaxcala advierte cómo encontró, en cierto momento, que los pobladores aseguraban las puertas de las escuelas rura-

les a pesar de que los robos raramente eran un problema, descubriendo que el propósito consistía más bien en ejercer un control sobre el espacio como medio para regular la actividad de los maestros. Maestros que, a su vez, fueron respaldados por las autoridades y se hicieron con el control de las llaves de la escuela. Por eso las llaves, previamente un raro ítem de los inventarios escolares, se convirtieron en materia de controversia y disputa que un investigador, advertida de la importancia cultural de los objetos, puede llegar a entender.

De modo análogo, una aproximación sobre la importancia de los cercos y las bardas que median entre la escuela y la comunidad se encuentra en *"Bardas, cercos y llaves: el encierro de escuelas indígenas rurales"* (2005), texto que también se presenta en esta antología y permite ampliar el panorama de los recursos culturales objetivados que pueden mostrar las disputas cotidianas que acontecen en las escuelas y la configuran como espacio educativo. En este trabajo Rockwell muestra como, por un lado, el tamaño y las formas de las bardas importan en tanto pueden ser un índice de competencia entre escuelas, de la importancia asignada a la escuela dentro de la comunidad, de su grado de permeabilidad, así como también un recurso para dirimir conflic-

tos entre el espacio escolar y los terrenos lindantes al predio. En todo caso, las bardas son objetos que varían en estilo y forma, pero son invariables en su función básica; los muros y los cercos encierran, pero también se pueden socavar y atravesar.

Por el otro, las llaves han permitido entrever una paradoja del discurso pedagógico revolucionario. Las proclamas oficiales de crear una “Nueva Escuela” dispuesta a fusionarse con las dinámicas de la vida rural de la comunidad se vieron confrontadas con una práctica ejercida por el Gobierno Federal de tomar el control de las escuelas colocando cerraduras en sus puertas. Así, una escuela que desde los discursos e intencionalidades político-pedagógicas debía integrarse a la vida de las comunidades, paradójicamente pasó a controlar el “espacio público” que las comunidades habían construido tras una larga lucha por la autonomía respecto de las autoridades municipales y estatales.

Los modos en que Rockwell se aproxima a las culturas escolares tienen mucho que ver con la escala de análisis y la combinación de las temporalidades que atraviesan esas dinámicas. Como las antiguas hilanderas, Rockwell hilvana las voces de fuentes escritas y orales construyendo una peculiar imagen del archivo donde se encuentran y dialogan voces del pa-

sado y del presente. En “*Huellas del pasado...*” (2007), texto que también se incluye en esta antología, la autora identifica las corrientes que influyeron en la formación de una cultura de la enseñanza en la región de La Malintzi durante el siglo XX. Para ello, nos dice, “retoma por una parte registros de clases de primaria y entrevistas que realicé durante la década de los ochenta y, por otra, tratados pedagógicos y documentos de archivo que muestran formas de enseñanza propuestas y difundidas en la región a lo largo del siglo XX” (2007: 176).

Esta forma de aproximación a la enseñanza dentro de una trama temporal permite captar momentos en que penetran dentro del aula diversas expresiones y conocimientos regionales retomados por los maestros o por los alumnos. Rockwell identifica cómo algunas tradiciones de enseñanza daban mayor cabida a la incorporación de elementos de la experiencia cotidiana al proceso de enseñanza, frente a la tendencia a privilegiar la formulación textual codificada en diversos recursos escolares (fundamentalmente, los libros de texto). El juego entre ambas tendencias muestra los límites de la “coherencia relativa” de la cultura escolar y revela sus contradicciones internas. Lo que esa mirada permite descubrir es que “Más allá de las huellas de las sucesivas reformas, las clases

observadas también reflejaban la incorporación de recursos culturales y discursivos propios de la región” (2007: 177).

Si en “*Huellas del pasado...*” la perspectiva podría asociarse con los estudios sobre historia reciente (el objeto de estudio abarca el período 1980-1992), en “*Escuelas en tiempos de guerra*” (2010) Rockwell se desplaza hacia el otro extremo del siglo XX para abordar la relación que se tejió en torno a la educación entre los pueblos y los sucesivos órdenes establecidos en Tlaxcala, por las urnas o por las armas, entre 1913 y 1918, con el objetivo de mostrar que las escuelas están atravesadas por movimientos y tensiones sociales, políticas y aun militares, generadas tanto desde los pueblos como desde las esferas del gobierno. De esta forma las escuelas se integran conceptualmente en un contexto de instituciones que se relacionan entre sí, su autonomía es reconocida, pero a la vez relativizada, puesta en perspectiva, siendo esto válido para procesos muy recientes, pero también para acontecimientos registrados hace casi un siglo.

En *Metáforas para encontrar historias inesperadas* (2007) Rockwell configura una serie de conceptos para tratar los temas de siempre al tiempo que transitar territorios inexplorados. Nociones sugerentes como la

de “panóptico invertido” o la de “temporalidades enredadas” abren brechas entre las versiones predominantes que emulan las escuelas con panópticos perfectos o le imprimen al tiempo una carga teleológica y unidireccional. *Metáforas* es, en ese sentido, un texto de lectura central para entender algunos de los principales giros historiográficos educativos a la par que una invitación a abrir nuevas líneas de trabajo someter a una revisión creativa algunas de las interpretaciones más consensuadas por la comunidad de historiadores de la educación.

Como señalábamos en el cierre del apartado anterior, los trabajos de Rockwell responden al imperativo conceptual de que *la constante es el cambio*. En “*El trabajo docente hoy*” (2013), un texto en el que vuelve a una de sus preocupaciones permanentes, y compara las prácticas docentes que observó en Tlaxcala en los años ‘80 con prácticas observadas cuando visitó las mismas seis escuelas 30 años después. Al encontrar continuidades y cambios, afirma: “Las escuelas se transforman, concluimos, no siempre en la dirección que marcan las políticas educativas y las pedagogías en boga, pero se transforman” (2013: 437). Complementariamente, esos cambios no impactan en todas las escuelas por igual, ni se asimilan del mismo

modo, ni operan en la misma dirección. Las realidades cotidianas escolares son diversas y mutables, porque responden a procesos de construcción histórica.

Los maestros y maestras, los directores y supervisores, también expresan y son portadores de esa diversidad. La heterogeneidad que se puede ver en el magisterio hoy no es –por cierto– una novedad absoluta; la cultura magisterial estuvo conformada desde sus comienzos por una gran diversidad de origen social y regional, de formación, de generación, dedicación y postura política de los maestros, así como de maneras de enseñar y asumir el trabajo docente. Pero: ¿qué procesos impactan en las subjetividades de los docentes? Bajo los discursos que pregonan hace décadas y con sentidos distintos que se fueron acumulando y condensando la profesionalización del magisterio, lo que el registro etnográfico de Rockwell permite dilucidar a partir de este texto es la intensificación de un proceso de trabajo sujeto a un nuevo tipo de control y expuesto a las “fuerzas del mercado”.

Entre las dinámicas contemporáneas que reconstruye Rockwell en esta reflexión reciente la que más impactó es la presencia de Internet, no tanto en las aulas sino fundamentalmente en las direcciones escolares. La

presencia de más de una computadora con conexión en línea en las oficinas de dirección y secretaria de las escuelas se ha convertido en puente por donde fluyen cada vez mayor cantidad de mensajes desde las instancias burocráticas hacia las instituciones educativas y viceversa. Estas tareas absorben el tiempo de directores/as y maestros/as (especialmente los más jóvenes) alterando muchas veces el ritmo cotidiano de las escuelas, generando más «ausentismo interno» (los maestros están en la escuela, pero deben abandonar el aula por largos períodos de tiempo para atender las demandas que requieren estos dispositivos). Un incremento de horas extras impagas, grupos sin maestros, trabajo burocrático docente incrementado: “la digitalización del control burocrático de las escuelas propicia una intensificación del trabajo docente” (2013: 470).

Ponderar la importancia de los elementos que –combinados– inciden sobre el trabajo docente (el espacio, sus muebles y útiles, los tiempos disponibles para la gestión administrativa y las experiencias formativas que, en parte, acontecen en el contexto de las aulas) implica asumir con cautela una labor que ha sido definida de muchas maneras. Como Rockwell señala en este texto, el trabajo de los maestros fue me-

taforizado de diferentes modos: se los calificó como artesanos (realizan un trabajo único con cada alumno), campesinos (cultivan la mente), obreros (construyen conocimiento), carceleros (vigilan y castigan) o burócratas (cumplen un horario y llenan papeles). Ninguna de estas metáforas se aproxima a uno de los núcleos de su trabajo: el llamado “manejo del grupo”, esa capacidad difícil de definir y sopesar que –muchas veces– hace las diferencias entre docentes de mayor experiencia de los que recién egresan de su formación académica.

Microhistorias de larga duración que enmarcan la Revolución mexicana. La lucha de Juan de Rosas y sus secuelas (2014) es un punto donde convergen y se sintetizan algunas de las búsquedas iniciadas por Rockwell en los trabajos anteriores: la recuperación de los nombres propios de las historias que las unidades de análisis mayor obliteran hasta borrar casi por completo; la imbricación de escalas temporales y espaciales; el reordenamiento de los sucesos históricos tensionando los hitos históricos consagrados por la historiografía oficial; la reinterpretación del Estado a partir de la lectura desde y de sus márgenes, y un desafío mayor: “tomar en serio las versiones locales (cuestionando) las certezas de una y otra ciencia y (exigiendo) la construcción de

otra disciplina: admitir, girar y conjugar todas las piezas disponibles para lograr embonarlas en un retablo único, siempre inconcluso y contradictorio, pero capaz de superar a las versiones precedentes en la continua tarea de hacer inteligible una pequeña parte del pasado presente” (2014: 146). También representa en la trayectoria de la autora el giro progresivo que ha marcado su investigación, hacia el distanciamiento de lo escolar como lugar de transmisión cultural. La historia parte de sus conversaciones con Don Concepción, iniciadas para conocer mejor esa cotidianeidad escolar que fue tan difícil de encontrar en los documentos archivados por la administración educativa. Lo que descubrió, sin embargo, fue una muy larga historia de un pueblo que aprendió en la lucha por defender sus tierras a lidiar con la economía escrituraria (de Certeau) oficial y a valerse al mismo tiempo tanto de las historias documentadas como de la memoria histórica transmitida en la lengua local, el mexicano. El resultado, cómo también se aprecia en *Cultura escrita, historias locales y otra lógica ciudadana* (2012), fue relativizar la supuesta fuerza dominante de la escolarización y mostrar la vigencia de otras vías de construcción del conocimiento y de la conciencia crítica.

PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA DENTRO Y FUERA DE LA ESCUELA

De los resultados de sus investigaciones etnográficas que buscan desentrañar lo que ocurre cotidianamente en aulas y escuelas, Elsie Rockwell ha resaltado, entre muchos aspectos, la importancia de analizar las prácticas de lectura y escritura. No sólo las que ocurren en el ámbito escolar sino también las que tienen lugar en otros contextos. En su muy leído trabajo *“De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela”*, escrito en su primera versión en 1982 y publicado en el libro *La escuela cotidiana* (1995), Rockwell apuntó que el uso del lenguaje es uno de los ejes fundamentales en el proceso escolar; “por lo general se supone que el uso de la lengua escrita constituye la habilidad imprescindible para el aprendizaje escolar. De hecho, en primaria predomina el lenguaje oral, la interacción verbal de maestros y alumnos” (1995 a: 39). La discusión de la importancia del uso de la lengua escrita y oral en las escuelas ha sido uno de los hilos conductores de las preocupaciones teóricas de la autora, al que añade el cuidado por extender la mirada hacia los usos populares de la lectura y la escritura en otros ámbitos de la vida social. Lo anterior se refleja

en los seis trabajos que hemos agrupado en esta sección de la antología.

La obra de la autora ha generado un conjunto de ideas muy sugerentes para entender las configuraciones actuales de los procesos de la lectura y la escritura presentes en el quehacer educativo, así como de los usos diversos de estas dos habilidades tanto en aulas y escuelas como en diferentes contextos sociales inmediatos a la escuela. A la par de estas formas de documentar lo que ocurre en las aulas contemporáneas, la autora también ha sugerido maneras de dar cuenta de éstas en el pasado, particularmente en la primera mitad del siglo XX mexicano, período caracterizado por las reformas educativas posrevolucionarias que buscaban construir un nuevo orden educativo incluyente de las poblaciones rurales pobres.

En las preocupaciones de Rockwell, las confluencias entre pasado/presente y entre etnografía/ historiografía han sido ejes fundamentales para explicar la multiplicidad de prácticas educativas cotidianas que ocurren en el aula, en la escuela y en otros ámbitos sociales. En su libro *La experiencia etnográfica* (2009), al que ya hemos hecho referencia, la investigadora apuntó de manera muy clara lo que antropología e historiografía aportan: “la investigación histórica permite situar la diversidad cotidiana

en una configuración inteligible, que dé cuenta de la formación social de las prácticas y los saberes observados. A la vez, la mirada antropológica sugiere nuevas formas de indagar en la historia, de entender la temporalidad y de explorar los vestigios materiales y textuales. Integrar historia y antropología ha sido mi manera de asegurar una articulación posible de la evidencia fragmentaria que se recoge en el campo y en el archivo” (2009: 14).

Como resultado de su participación en la elaboración de libros de texto gratuito en México en los primeros años de la década de 1970 (en la que éstos fueron reformados por primera vez desde su aparición en 1958/1959), así como en la tarea de documentar cómo se utilizaban en las escuelas, Rockwell señaló que existía una enorme distancia entre lo que los autores de los libros de texto prescribían y lo que sucedía en las aulas. A diferencia de enfoques pedagógico-didácticos prescriptivos con los que comenzó a debatir, que buscaban que los textos fueran enseñados lo más fielmente posible respecto de las intencionalidades de quienes los habían formulado, desde su perspectiva etnográfica esta divergencia fue centro de interés, porque el uso heterogéneo de los textos escolares podía entenderse a partir de la reconstrucción de lógicas de control y apropiación de los recur-

sos culturales, que eran históricas y sociales.

Para explicar estas divergencias, Rockwell propuso que era menester dar cuenta de ciertas mediaciones entre la oralidad y el lenguaje escrito, así como considerar las existentes entre los contenidos de los libros de texto y la práctica en el aula, en la que el maestro se constituía como un mediador. La manera de plantear estas mediaciones resolvía el problema de las dicotomías oral/escrito, letrado/iletrado que, en ese entonces, entorpecían el análisis de la complejidad de lo que sucede en las aulas y en las escuelas. En sus palabras: “La relación con el texto escrito es uno de los ejes fundamentales de la vida escolar. En el contexto del aula, esta relación es mediada por la continua interacción oral de los maestros y alumnos, quienes construyen distintas formas de apropiarse la lengua escrita y de abordar la lectura de un texto. La oralidad de la práctica escolar acentúa o transforma el sentido del texto escrito.” (1995: 198).

En “Los usos magisteriales de la lengua escrita”, el texto en el que primero reflexiona sobre estos temas y por ello incluido en esta antología, Rockwell debatió con las críticas que desde distintas instancias de gestión educativa se efectuaban a los maestros mexicanos, atribuyéndoles prácticas de lectura insuficien-

tes para su rol de educadores. Intentó analizar los usos de la lengua escrita de maestros y maestras articulando analíticamente las prácticas culturales registradas con las estructuras y situaciones sociales dentro de las cuales se generaban dichas prácticas, entendiendo que “al aproximarse al estudio de prácticas culturales, es necesario distinguir aquellos fenómenos y estrategias cuya génesis tal vez se encuentre en condiciones materiales y en situaciones estructurales de un trabajo, y no en una configuración cultural de un grupo social” (1992: 43). De esa manera, se preguntó cómo y para qué leían y escribían los docentes, advirtiendo cómo las condiciones que los académicos tenemos para leer y escribir, durante jornadas pagadas y con propósitos de publicar y citar, difieren de la lectura y escritura de los maestros, orientada al quehacer inmediato del dictado de clases.

Por otra parte, en este trabajo abordó de modo inicial la idea de que, en el aula, los/as maestro/as se constituyen en mediadores entre los contenidos de los libros de texto y los alumnos, lo que permite una gama muy variada de formas de apropiarse de los contenidos escritos por parte de los estudiantes. Las “mediaciones del discurso docente no sólo proporcionan una representación alternativa de los conteni-

dos. Señalan, a la vez, diversas formas de relacionarse con la lengua escrita o de entender el acto de leer, al privilegiar determinadas maneras de interpretar y de atender selectivamente al texto” (1995: 199).

Para profundizar en esa heterogeneidad, en trabajos posteriores Elsie Rockwell propuso mirar la enseñanza como un género complejo, que combina numerosos géneros primarios, en la acepción de Bajtín. En “Géneros de enseñanza: un abordaje bajtiniano”, trabajo publicado en el 2000 e incluido por primera vez en castellano en esta antología, la autora procuró analizar las prácticas de enseñanza en una doble dimensión: en su variación cultural y en sus cambios históricos. Destacamos dos conclusiones del artículo: primero, que es necesario “entender cómo los docentes hacen cosas con palabras y cómo estas formas se modelan a lo largo del tiempo. Los géneros de enseñanza brindan pistas para la codificación del conocimiento escolar y su traducción al currículo desarrollado, así como para la relación entre tradición e innovación en la enseñanza” y segundo, que dicho trabajo analítico “puede ayudar a responder preguntas postuladas por estudios críticos sobre educación, incluida la relación entre el discurso de la enseñanza y procesos tales como la imposición de

la racionalidad ‘occidental’ o el desarrollo del ‘pensamiento crítico’. Podemos describir mejor los contornos del ámbito discursivo dentro del cual se desarrolla el aprendizaje escolar” si atendemos a cómo se usan la oralidad y la escritura en el proceso de enseñanza.

En estos intereses, Rockwell coincidió con historiadores/as de la educación en América Latina que, por esa época, incursionaron en el estudio de la lectura a través del análisis de los libros de texto y de los manuales escolares. Salvo excepciones, estos investigadores enfocaban su trabajo en el análisis de los libros y manuales escolares en dos vertientes: la materialidad del libro y el contenido ideológico y pedagógico de los mismos, así como en la descripción biográfica de los autores de los libros analizados.

Incorporándose a esos debates, Elsie Rockwell recuperó las ideas de Roger Chartier para reconocer que el análisis de la materialidad de los textos constituye un buen punto analítico de partida, pero debe complementarse con una interpretación sobre las maneras de leer, así como de las creencias sobre la lectura y las prácticas orales que envuelven al texto: esta aproximación permite transitar, a partir del protocolo de lectura que sugiere cada libro, hacia las prácticas reales de la lectura.

Igualmente constituye una contribución importante su propuesta de análisis comparativo. Así en *“Relaciones con la cultura escrita en una comunidad nahua a principios del siglo XX: temas recurrentes en los relatos orales”*, un trabajo de 2008, propuso “una aproximación comparativa al estudio de la historia de las culturas escritas, con la intención de mostrar las similitudes entre algunas situaciones estudiadas en Europa y las configuraciones encontradas en sociedades no-europeas que tradicionalmente se han considerado como ‘otros’, radicalmente diferentes” (2008:2). Superar esta división permite, en palabras de la autora, “colocar en un mismo plano analítico prácticas y relaciones con la lengua escrita que antes se enmarcaban dentro de culturas cerradas y distantes en el tiempo o en el espacio” (2008:2).

Es en este plan comparativo que Rockwell reflexiona en *“Apropiaciones indígenas de la escritura en tres dominios: religión, gobierno y escuela”*, un trabajo de corte histórico incluido en esta antología, centrado en la historia de la relación de los pueblos indígenas de México con la escritura. En este texto la autora aborda, en un arco temporal amplio, el uso de la escritura entre los nahuas del centro de México y los tzeltales de Chiapas, considerando “cómo los pueblos indios encontraron

maneras de resistir y de revertir, o de adoptar y de transformar, el sentido de la escritura alfabética que los nuevos mandatarios introdujeron en sus mundos”. De esta manera, explica como las historias de estos pueblos rompen con la idea arraigada de evolución lineal de la alfabetización, cuestión no menor pues abre vetas de reflexión para historiar la alfabetización popular desde miradas no evolucionistas. Igualmente importante resulta insertar el estudio de la relación pueblos indígenas-escritura en el contexto de relaciones asimétricas con el poder político y/o religioso que marcó, y sigue marcando, las condiciones de apropiación de la cultura escrita pero que no impide, como lo muestran los dos casos estudiados, que los indígenas hayan podido utilizar la escritura y a lo escrito en los márgenes de las imposiciones que se producían (y producen) en el contexto de dichas instituciones.

La potencialidad de la perspectiva comparativa que la autora utilizó en estos estudios la llevó, en años recientes, a estudiar otros contextos diferentes a Latinoamérica, en particular Francia y África Occidental Francesa. Uno de esos estudios se centró en escuelas francesas a la que asisten niños y niñas de padres migrantes (de Sudamérica y de África), que dio lugar a “*La escolarización del francés es-*

crito”, un trabajo publicado en 2009 e incluido en esta antología, donde Rockwell se interesa por analizar la dinámica de la diversidad lingüística en un sistema escolar en el que sólo se usa el francés (idioma oficial), para lo cual estudia las interacciones en el aula desde una perspectiva que combina críticamente algunas teorías sociolingüísticas y socioculturales. De esa manera la autora descubre que dicha dinámica “estaba subordinada a la profunda brecha ideológica entre lengua oral y escrita que permea toda la enseñanza (francesa)” (2009: 308).

Comparando lo registrado en las escuelas parisinas con lo que ha documentado de escuelas mexicanas, la autora señala una conclusión esclarecedora: “En México mis propios estudios subrayan la fuerza del discurso oral en la mediación docente del conocimiento contenido en los libros de texto. En el caso de Francia la cultura escrita tiene un fuerte vínculo con la construcción del pensamiento racional y con una esfera pública que se supone incluyente. En este caso, se destacan los aspectos formales del francés escrito, reforzados por la importancia ideológica de una distinción escolar entre la lengua oral y la escrita, aunque también cobra importancia la tradición literaria francesa en sus dimensiones interpretativas y aun emotivas” (2009: 330).

Si la investigación etnográfica de Rockwell ha mostrado la riqueza y variedad de prácticas de lectura y escritura en las configuraciones escolares actuales, sus estudios históricos han ampliado la mirada de la relación cultura escrita y pueblos de indios en los últimos años, como en los dos trabajos que completan esta sección de la antología. En el trabajo *“Entre la vida y los libros: prácticas de lectura en las escuelas de la Malintzi a principios del siglo XX”*, publicado en 2004, la autora documenta “evidencia preliminar” de las formas de leer que se usaron en las escuelas rurales del estado de Tlaxcala entre 1910 y 1935, mientras que en *“Cultura escrita, historias locales y otra lógica ciudadana: relatos de los vecinos mayores de Cuauhtenco, Tlaxcala”*, publicado en 2012, analizó los usos ciudadanos de la escritura en un entorno caracterizado por la defensa de terrenos comunales.

Como ha afirmado Eugenia Roldán: “la propuesta historiográfica de Rockwell se encuentra atravesada por una atenta observación de la interacción entre el presente y el pasado, por un profundo planteamiento sobre la forma de mirar la escuela y por un claro convencimiento de que los actores subalternos, marginados o ‘locales’ no son meros receptores de las políticas o esquemas educativos sino que son su-

jetos transformadores de acción social” (2012: 2), lo que puede verse los dos textos que estamos considerando.

En el primero de los trabajos, Rockwell no se restringe al ejercicio de mirar la profunda división entre una cultura escolar ajena y la vida cotidiana de los niños que vivían en La Malintzi sino que subraya las formas en que las culturas locales también lograron penetrar en la vida cotidiana escolar de la región estudiada. Así puede establecer los cambios y continuidades de las prácticas de lectura que se reflejaron en las escuelas y que combinaron prácticas de antaño y usos diferentes a los que suponía el ejercicio lector a través de libros de texto. En el otro trabajo, la autora repara en la mirada de una lógica de ciudadanía diferente a la oficial o a la normativa, para mostrar cómo la cultura escrita local antecedió a la escuela en diversos ámbitos: la redacción de peticiones, manifiestos, oficios de diferente contenido fueron formas de ejercer ciudadanía a partir del recurso de petición y la exigencia de justicia, lo que abre una veta peculiar en la discusión de la formación del Estado, en la construcción de ciudadanía y en las prácticas de escritura que ejercieron habitantes que vivieron en entornos que, desde la norma, eran analfabetos.

En las dos configuraciones escolares estudiadas por Rockwell, la primera mitad del siglo XX y la actualidad, emergen en el análisis las prácticas de lectura y escritura de aquellos sujetos que no siempre han sido reconocidos en las políticas educativas como agentes activos, y que tampoco han dejado huella en la documentación oficial resguardada en los archivos estatales. Elsie Rockwell realizó a través de distintos textos un cuidadoso trabajo que combina herramientas etnográficas e historiográficas para analizar las prácticas de lectura y escritura en las escuelas, ligado a una profunda reflexión teórica construida siempre en tensión con la reconstrucción empírica; estos son los ingredientes de una obra que ha contribuido de modo sustantivo a entender estas prácticas en relación a la compleja realidad educativa de los países latinoamericanos, así como sus vinculaciones con procesos de carácter global.

ANALIZAR TEMAS POLÍTICOS

Como se ha visto en los trabajos agrupados en las secciones anteriores, en la labor de Elsie Rockwell se reflejan diversos compromisos éticos y políticos. En los cinco trabajos que se incluyen en la cuarta parte de la antología se

presentan de forma explícita algunos de estos posicionamientos de la autora con diferentes aspectos de la educación, inscriptos en debates que no son sólo académicos.

El compromiso ético con sus interlocutores atraviesa todo su trabajo, incluyendo los resguardos de confidencialidad consensuados ampliamente dentro de la antropología y la historia, lo que como señalábamos al comienzo no implicó eludir las críticas y adoptar posturas complacientes tanto respecto de las actuaciones de los protagonistas de la educación en el pasado, como en el presente. De manera específica, en los trabajos de esta sección se pueden visualizar algunas de sus posturas políticas: manifestaciones de solidaridad con los movimientos indígenas, campesinos y magisteriales, la búsqueda de herramientas para pensar la educación y el papel de la cultura como sustrato de conocimiento colectivo y finalmente, un posicionamiento crítico frente al accionar de los gobiernos mexicanos en materia educativa.

Si bien está presente en varios de sus trabajos, el compromiso de mirar con simpatía y solidaridad al movimiento indígena, en México particularmente al aglutinado en torno al Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), le ha permitido repensar definiciones generales acerca de propósitos y formas de educa-

ción, su relación con la cultura, la consciencia e incluso las utopías. En el verano de 1999 publicó el artículo “*Historical Consciousness and Critical Thinking: Reflections on Indigenous Movement*” que incluimos por primera vez traducido al español en esta antología. En dicho trabajo, la autora tomó como ejemplo este movimiento como una manera de mostrar cómo la consciencia histórica puede nutrir el pensamiento crítico.

Para lograr su propósito partió de la premisa de que el pensamiento crítico es una orientación socialmente construida, que se encuentra inserta en historias colectivas y que, por lo tanto, es necesaria una noción cultural e histórica de lo “crítico”. Así, Rockwell polemiza con un importante sector de la intelectualidad que, con una raigambre iluminista, supone que el pensamiento crítico es consecuencia de la alfabetización y de lo aprendido en la escuela. Sin negar la contribución de la alfabetización y la escolarización para generar condiciones concretas de formulación de un pensamiento crítico, la autora sostiene que no se trata de un proceso mental e individual, sino que su dimensión colectiva es intrínseca; el pensamiento crítico es una práctica cultural moldeada en contextos particulares que deben ser historizados. Puntualmente, Rockwell retoma las perspecti-

vas de Gramsci y de Roseberry para ilustrar el caso del movimiento zapatista, cuyo discurso y actuación estaba impregnado de referencias a una historia oficial compartida por todo mexicano. Argumenta que “un factor clave en la emergencia del pensamiento crítico como práctica cultural es la *disyunción* entre la cultura inscrita y la experiencia vivida. Así, “la potencia crítica de este nuevo discurso [zapatista] surge de la *disyunción* entre las representaciones oficiales de la historia nacional (...) y la experiencia vivida en la población indígena de Chiapas”, generando un pensamiento crítico que resuena en muchas partes del mundo.

En el texto “*Repensando el trabajo educativo y cultural en tiempos de guerra*”, cuya primera versión data de 2001 cuando presentado en el Foro Mundial de Educación de Porto Alegre, Elsie Rockwell reflexiona sobre la coyuntura de inicio del siglo XXI considerada como tiempo de guerra, para centrarse en sus consecuencias en un sistema educativo fragmentado justificado desde las diferencias culturales. Su reflexión en cuatro momentos permite articular el tipo de guerras que enfrenta la humanidad, la discusión de la relación entre la educación y la cultura, la necesidad de repensar profundamente el segundo término y finalmente una reflexión sobre la educación y

la cultura en esta coyuntura. La autora se posiciona a favor de un “*mundo en el que quepan muchos mundos*” (lema zapatista) y desde esta postura se interroga sobre lo que está en juego en estos tiempos de guerra que ponen en riesgo la vida misma en el planeta. Sostiene que este proceso bélico fragmenta los espacios educativos y favorece la exclusión escolar, por lo que resulta obligado repensar la escuela y el concepto de cultura “como un proceso incrustado dentro de las relaciones de poder” (2010: 93).

Es a partir de este imperativo que para Rockwell resulta pertinente retomar a Antonio Gramsci y a Michel de Certeau. Del primero, sobre quien ya hemos hecho varias referencias anteriormente, recupera aquí las reflexiones sobre las dimensiones culturales de los procesos políticos y su interpretación del *buen sentido*, la concepción de vida y el sentido común crítico de los subalternos. Del segundo, propone profundizar la idea de cultura como *trabajo* y como *táctica* para evitar, como insistía de Certeau, la despolitización del análisis de los procesos culturales. Repensar la cultura desde estos posicionamientos permite recuperar de ambos las analogías a la guerra para pensar en las contradicciones intrínsecas en la dinámica cultural (la guerra de posiciones y las nociones de estrategia y táctica, respectivamente).

En este trabajo Rockwell señala que “es el uso político de la diferencia cultural, y no las diferencias culturales como tales, lo que contribuye al conflicto o al fracaso en las escuelas” (2010:98). Esta afirmación sintetiza, en una clave política, gran parte de sus reflexiones efectuadas en otros textos en planos teóricos y empíricos, a partir de los desafíos que desde la agenda pública se plantean a las instituciones educativas hoy, formulados fuertemente en torno a la idea del mérito. Igualmente subraya que “los proyectos alternativos que esperan ser abiertos a la diversidad cultural tienen que construir las condiciones autónomas para la producción cultural y su control” (2010:98), cuestión que quizás forme parte de las dificultades de las iniciativas educativas zapatistas en el sureste mexicano.

En “*Educación popular y las lógicas de la escolarización*”, artículo publicado en inglés en 2010 y que incluimos en su traducción a nuestro idioma en esta compilación, Elsie Rockwell analiza el concepto de educación popular, que está presente en distintos países del mundo con sus propios sentidos históricos, planteando que cuando se habla de educación popular (en sus variantes históricas de educar para el pueblo o educar al pueblo), no se está haciendo referencia necesariamente a lo mismo en

cada lugar, ni desde los distintos debates disciplinarios. Es así como advierte que, generalmente, los textos de las ciencias políticas que han abordado la noción de “lo popular” suelen tener una orientación normativa y universalista, por lo que esta lectura en clave nacional e histórica (dos momentos específicos de la historia de Tlaxcala: 1917 y 1937) proporciona un anclaje de los conceptos en prácticas sociales históricas concretas; la educación popular se vuelve así algo real, con sus claroscuros, y no una mera expresión de deseos o intenciones político-pedagógicas.

Sin dejar de pensar en el movimiento zapatista pero ubicando su reflexión en un contexto más amplio, en *“Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar”*, un texto de 2012, Rockwell reintroduce en el debate político pedagógico la cuestión de la desigualdad social, advirtiendo que este aspecto se ha diluido frecuentemente en la discusión cuando se ha centrado exclusivamente en la diversidad cultural, como una marca de los debates educativos de las últimas tres décadas. La autora continúa en la reflexión política que ha realizado en los anteriores trabajos mencionados respecto de la noción de pensamiento crítico, de educación popular y su debate con discursos políticos generales desde las claves analí-

ticas ya planteadas. En este trabajo se destaca su reflexión acerca del papel del iluminismo en la construcción de los ideales de la educación como instrumento contra la desigualdad social, cuestionando a la vez utopismos y vanguardismos que suponen que hay que formar, desde las cúpulas, a “hombres nuevos” antes de transformar la sociedad, cuando son a su juicio los movimientos sociales, arraigados en tradiciones y reclamos históricos, los que la están transformando. Esta posición fundamenta los desafíos que a su juicio enfrentan los movimientos sociales contemporáneos en la búsqueda de ese sujeto humano que, actualmente, es reconocido en su pluralidad.

En el trabajo escrito en 2016 *“¿Por qué se impone a la fuerza una reforma educativa en México?”* Elsie Rockwell argumenta en torno a la política educativa del gobierno mexicano actual, que ha sancionado en la ley una reforma educativa, la cual ha tenido la franca oposición de intelectuales, universitarios y sectores importantes del profesorado crítico y organizado. Ante esta polémica reforma, que conculca derechos laborales docentes ya adquiridos, las reflexiones de Elsie Rockwell resultan importantes en la tarea que los docentes disidentes se han impuesto para defender sus derechos laborales, el derecho de la población a una edu-

cación pública, gratuita y de calidad que recupere la rica tradición pedagógica de la historia de la educación mexicana que, como hemos mencionado en este estudio introductorio, ha sido documentada en la obra de esta autora.

En “El trabajo de educar entre la guerra y el común” uno de los trabajos más recientes de Rockwell y que incluimos en esta antología, la autora se sitúa de manera comprometida en la actual configuración mexicana, caracterizada por un escenario de guerra que afecta a mexicanas y mexicanos de todo el país. Bajo la premisa de la relación activa del pasado y el presente (e incluso el porvenir), Rockwell recurre a su conocimiento histórico para mostrar qué pasaba en Tlaxcala con las escuelas en tiempos de guerra, lo que divide en varios períodos dentro del lapso de 1911 a 1940, en el que ocurrieron hechos como escuelas que se cerraron, maestros asesinados y/o perseguidos, inasistencia escolar pero en el que aún con la guerra muchas los habitantes de muchas comunidades no renunciaron a seguir sosteniendo sus escuelas y pagando a los maestros y maestras ya que las consideraban “suyas”. Se pregunta así mismo si no se vive en la actualidad una guerra no declarada en contra de la educación pública, mostrando evidencias del cierre y abandono de las escuelas y los procesos de privatización

aunados a las reformas que se emprenden en muchos países.

La descripción de estos períodos (en los que la autora argumenta que la lógica de la creación de escuelas tenía más un contenido militar que pedagógico) la entrelaza con preguntas que provienen de la realidad mexicana actual lo que permite una reflexión que recupera los tiempos de conflicto de entonces con lo que hoy sucede en México. Y un elemento fundamental de esta recuperación es que la autora nos muestra, en una visión crítica pero que no pierde de vista la esperanza de que todo mejore la necesidad de recuperar “el común cultural” como estrategia para defendernos de los embates neoliberales y de dotar de esperanza a nuestro pequeños y pequeñas. Se debe recuperar el trabajo comunal y aquel asociado a la tradición pedagógica popular de las comunidades del país.

Ese ir y venir del pasado al presente, le permite a la autora contribuir a entender lo que sucede con nuestras escuelas hoy en día, lo poco viable que resulta la reforma educativa del actual régimen, que está por finalizar (2012-2018). En ese sentido, son muy sugerentes las preguntas que la autora se hace en el texto: ¿qué es lo que aísla el discurso y el pensamiento de lo que ocurre en el entorno social, político e incluso militar? Y ¿qué nos pasa como educadores que

podemos sostener una ilusión de normalidad del proceso educativo, sin darnos cuenta de que alrededor existe una guerra? Interrogantes que en la tarea de darle respuestas, nos movilizan para recuperar en el centro de la reflexión nuestras utopías educativas.

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, E. 1985 “El enfoque antropológico en la investigación social” en *Dialogando*, (Santiago de Chile: Red Escolar Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar) N° 9.
- Anderson-Levitt, K. y Rockwell, E. 2017 *Comparing Ethnographies. Local Studies of Education across the Americas* (Washington: AERA).
- Batallán, G. 1999 “La apropiación de la etnografía por la investigación educacional. Reflexiones sobre su uso reciente en Argentina y Chile” en *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación* (Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires) N° 14.
- Giddens, A. 1982 “Hermenéutica y teoría social” en *Profiles and Critiques in Social Theory* (California: University of California Press).
- Neufeld, M. R. 2009 “Antropología y Educación en el contexto argentino”, Ponencia presentada en la *VIII Reunión de Antropología del Mercosur* (Buenos Aires).
- Roldán, E. 2012 “Ética y estética en la historia de la educación ‘desde abajo’: la obra de Elsie Rockwell” en *Historia de la educación. Anuario* (Argentina) N° 13(1), pp. 1-22.
- Rockwell, E. 2006 “Memoria biográfica” en Vidales, I.; Maggi, R. (coord.) *Educación, presencia de mujer. 30 mujeres relatan su presencia en la educación* (Monterrey: Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica).
- Rockwell, E.; Rebolledo, V. (coords.) 2017 *Yoltocah. Estrategias didácticas multigrado* (Tlaxcala: SEPE/USET).

ESTUDIAR LAS TRANSFORMACIONES Y LAS CONTINUIDADES EN EDUCACIÓN

Discusiones teórico-metodológicas

ESCUELA Y CLASES SUBALTERNAS*

1. LA RELACION ESTADO-CLASES SUBALTERNAS EN LA ESCUELA¹

En el movimiento general de la reproducción social, los diversos sectores sociales, a través

* De la edición: Ezpeleta, J.; Rockwell, E. 1983 “Escuela y clases subalternas” en *Cuadernos Políticos* (México: UNAM) N° 37, pp. 70-80. Basada en una ponencia presentada en el Simposio sobre Educación Popular organizado por el Departamento de Investigaciones Educativas, CIEAIPN, en agosto de 1982.

1 Es frecuente que la discusión sobre “educación popular” excluya a la escuela. En las posiciones más críticas acerca del tema, tal exclusión se funda principalmente en las llamadas teorías de la reproducción (Althusser, Baudelot y Establet, Bourdieu y Passeron, Gintis y Bowles, entre los principales). El debate con esa posición teórica fue el marco general del Simposio sobre Educación Popular y está presente en forma implícita en algunos puntos de este trabajo. La parte 1, por ejemplo, alude muy sintéticamente a cuestiones teóricas que interesan para nuestro enfoque pero que marcan posiciones diferentes respecto de los supuestos de la teoría de la reproducción. El debate puntual con estas teorías y sus categorías merece otro desarrollo.

de prácticas contradictorias, realizan la continuidad histórica. Sin embargo, el contenido de ese proyecto de continuidad no es idéntico para cada uno de ellos. Para el Estado y las clases dominantes se tratará, de conservar y potenciar sus formas de dominación, incluida la reproducción de las clases subalternas en tanto subalternas. Para éstas, en cambio, su desarrollo político orientará aquel movimiento hacia obtener mejores condiciones de vida, hacia disputar el poder establecido o, alterando el proyecto de las clases dominantes, hacia la transformación de las relaciones sociales.

Dado que las clases no son entidades autónomas, sino que se conforman en función de relaciones sociales, el movimiento de una clase afecta el de las otras, así como el movimiento del Estado afecta el de las clases. La constante y cambiante relación entre las clases sociales —la confrontación, la alianza, la lucha— da contenido específico al movimiento histórico de cada sociedad. En nuestras sociedades, la

organización política hace aparecer la relación entre las clases como un encuentro entre idénticos ciudadanos “libres”, mediado por un orden estatal autónomo. El Estado, sin embargo, tiende a asegurar el dominio de quienes poseen los medios de producción, de quienes detentan el poder; por ello establece relaciones con los grupos dominados que los constituyen en subalternos, y tiende a limitar su organización autónoma. Según su conformación histórica particular, el Estado genera esas relaciones en diversos espacios sociales.

Uno de los lugares privilegiados en que se encuentran el Estado y las clases subalternas es la escuela. Singular espacio éste con relación a otros donde también se encuentran. Singular, porque en la escuela confluyen intereses de ambas partes. Para las clases subalternas la educación constituye un interés objetivo. No se trata tan sólo del atributo requerido como “necesario” por el sistema productivo y, en tanto tal, casi requisito para la sobrevivencia material. También se une simultáneamente a la posibilidad de trascender la explotación, de transformar la trama de relaciones que define su modo de existir en la sociedad.

Por su parte el Estado, dado su vínculo histórico con las clases dominantes, tiene también intereses objetivos referidos a la educación.

Mantener la estabilidad social, cuestión vital para consolidar su dominio, lo compromete a cumplir con sus obligaciones. La educación es una de ellas y una de las más presentes en los reclamos populares. El poder estatal también se consolida en el consenso, en el terreno de los “sentidos compartidos”, de las concepciones del mundo articulables a las concepciones políticamente dominantes. La educación, como prueba de derecho respetado, pero también como propuesta de explicación y ordenamiento de la realidad, se transforma en necesario instrumento de la acción y del poder políticos.

Singular espacio el escolar también por otro motivo derivado de aquella confluencia de intereses. A diferencia de lo que sucede en la fábrica, donde la relación de las clases pasa por la compraventa de la fuerza de trabajo y la apropiación del producto sucede en una sola dirección, en la escuela las clases subalternas se apropian de los contenidos educativos. Enajenado, articulado y desarticulado, científico y “folklórico”, el contenido escolar abre caminos para otras comprensiones; inevitablemente integrado a la propia experiencia, lleva siempre en sí mismo la posibilidad de su reelaboración fuera ya del control escolar; posibilidad seguramente ligada al ritmo del movimiento social, a la formación histórica de clase.

En el juego de estos intereses, se plantea en el ámbito escolar la relación entre las clases subalternas y el Estado; allí toma distintas formas, se define y redefine permanentemente según las cuestiones que en cada periodo y lugar se disputan. La historia de cada Estado y sociedad, la historia de cada sistema educativo y la historia cívica y política de los pueblos, contribuyen de manera fundamental al carácter y a las formas de esta relación.

2. CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE UNA VIDA ESCOLAR COTIDIANA

Al abordar el carácter específico de esta relación, nuestra preocupación central se dirige hacia la escuela, hacia el elemento singular cuyo conjunto constituye el sistema educativo o, desde otra perspectiva, al lugar preciso en donde sucede la educación. Se conoce muy poco acerca de lo que allí realmente pasa, de las prácticas y los conocimientos a través de los cuales existe, de las jerarquías, seguramente cambiantes, de esas prácticas. Se desconoce su vida cotidiana. El recorte a esta escala —de lo cotidiano— tiene implicaciones conceptuales; requiere, de hecho, construir un nuevo objeto de estudio. La relación

Estado-clases constituye el trasfondo de la realidad escolar, pero adquiere allí contenidos variables, se matiza, se filtra a través de la trama específica de cada escuela. No siempre se observan las relaciones predominantes, unidireccionales, entre escuela y clase social, que aparecen con tanta nitidez en los análisis del sistema escolar.

La clase social, considerada como relación histórica y no como agrupación de población, es categoría pertinente sólo en la escala del movimiento social. Este hecho exige la búsqueda de categorías adecuadas a la escala cotidiana, en la que adquiere relevancia el sujeto social particular, sus saberes y sus prácticas. El vínculo más significativo entre la vida cotidiana y la formación de clase, proceso observable sólo a otra escala, no es la “pertenencia” de clase de los sujetos particulares (derivada de ingreso, ocupación, etcétera); se encuentra más bien en los contenidos y los sentidos, generalmente contradictorios, de relaciones y procesos sociales en los que se involucran los sujetos particulares.

Las sucesivas políticas estatales sostienen y delimitan la institución escolar. Su intencionalidad se traduce en normas para regir y unificar su organización y actividades. El Estado define contenidos de la tarea central, asigna

funciones; ordena, separa y jerarquiza el espacio para diferenciar labores, y de este modo define —idealmente— relaciones sociales. Filtrándose en todo ello, implícitamente, dispone sistemas de control.

Pese a esta intencionalidad estatal, es imposible encontrar dos escuelas iguales. La institución escolar observada desde nuestras preguntas existe como un “concreto real” en donde la normatividad y el control estatal están siempre presentes, pero no determinan totalmente la trama de interacciones entre sujetos o el sentido de las prácticas observables. En realidad cada escuela es producto de una permanente construcción social. En cada escuela interactúan diversos procesos sociales: la reproducción de relaciones sociales, la generación y transformación de conocimientos, la conservación o destrucción de la memoria colectiva, el control y la apropiación de la institución, la resistencia y la lucha contra el poder establecido, entre otros. Su interacción produce determinada vida escolar, da sentido preciso a la relación entre Estado y clases subalternas en la escuela. La realidad cotidiana de las escuelas sugiere que no se trata de una relación fija, “natural”, dada, donde inevitablemente los maestros y niños que sobreviven en ella internalizan valores y con-

tenidos que los harán obreros y ciudadanos sumisos. Por el contrario, se trata de una relación en constante construcción y negociación en función de circunstancias precisas. En éstas se juegan intereses e historias inmediatas y mediatas de la escuela, del poblado, de los sujetos involucrados.

La elección de mirar a la escuela no intenta destacar el “nivel micro” como alternativa del macrosocial; tampoco se busca un “reflejo”, en el pequeño ámbito, de las estructuras sociales determinantes; se trata en cambio de comprender momentos singulares del movimiento social.

Al reconstruir los procesos y las relaciones que se dan a esta escala, en esos ámbitos particulares y variables que son las escuelas, es constante el problema de su vínculo con el movimiento social a otras escalas. Una determinada conceptualización de la vida cotidiana y de su historicidad² permite mirar a la

2 Agnes Heller, *Sociología de la vida cotidiana*, ed. Península, Barcelona, 1977; *Historia y vida cotidiana, aportación a la sociología socialista*, ed. Grijalbo, Barcelona, 1972. Buena parte de la conceptualización sobre vida cotidiana que este trabajo presenta es tributaria del pensamiento de Heller. En cuanto a la conceptualización sobre presencia cotidiana del Estado la referencia más importante ha sido John Holloway, “El

escuela con cierta previsión de la existencia de ese vínculo.

Solo en el ámbito de la vida cotidiana, los hombres se apropian de usos, prácticas y concepciones, cada una de las cuales es síntesis de relaciones sociales construidas en el pasado. Aun las capacidades para trascender el ámbito inmediato, para ligarse al movimiento social, son adquiridas o generadas en el curso de la vida cotidiana. Por ello puede decirse que en la vida cotidiana se reproduce la existencia de la sociedad, se asegura la continuidad de la especie humana.

La heterogeneidad caracteriza a las actividades de la vida cotidiana. No es posible acercarse a este ámbito buscando una lógica evidente. Estas heterogéneas actividades se jerarquizan de distinta manera según el momento y el entorno en que suceden. La búsqueda de un ordenamiento que otorgue sentido a cada conjunto diferenciado de esas actividades remite a la historia.

“La vida cotidiana también tiene una historia. Y esto es cierto no sólo en el sentido de que las revoluciones sociales [la] cambian radicalmente [...] sino también en cuanto los cambios que se

han determinado en la sociedad [...] se expresan en ella antes de que se cumpla la revolución social a nivel macroscópico.”

Sin embargo, en su expresión particular

“la cotidianeidad no tiene un “sentido” *autónomo*. La cotidianeidad cobra sentido solamente en el contexto de *otro medio*, en la historia, en el proceso histórico como sustancia de la sociedad.”(Heller, 1977:20 y 93)

En síntesis, desde esta perspectiva, vida cotidiana es a la vez reflejo y anticipación del movimiento histórico.

La relación con la historia, tanto en el conocimiento como en la práctica, aparece en la reflexión de Gramsci como el sustento objetivo para la construcción del pasaje del sentido común a una concepción críticamente coherente del mundo.

Insiste Gramsci en los *Cuadernos*:

“En el sentido más inmediato y determinado no se puede [...] tener una concepción críticamente coherente del mundo sin tener conocimiento de su historicidad, de la fase de desarrollo por ella representada y del hecho de que ella se halla en contradicción con otras concepciones o con elementos de otras concepciones [...] El comienzo

Estado y la lucha cotidiana”, en *Cuadernos Políticos*, n. 24, abril-junio de 1980, pp. 7-27.

de la elaboración crítica es la conciencia de lo que realmente [se es...] , del proceso histórico desarrollado hasta ahora y que ha dejado [...] infinidad de huellas recibidas sin beneficio de inventario. Es preciso efectuar ese inventario." (Gramsci, 1975:12.)

Cada forma social viva, cada institución, es en efecto, historia acumulada, rearticulada. Es producto de todos los sectores sociales involucrados en ella, síntesis de prácticas y concepciones generadas en distintos momentos del pasado, cuya apariencia actual no es homogénea ni coherente. Hacer inteligible el presente requiere buscar en el pasado el sentido y la fuerza de esas "huellas recibidas sin beneficio de inventario". Este conocimiento es necesario para generar propuestas alternativas vinculadas a un movimiento histórico real. Solo en el arraigo histórico la política deviene construcción orgánica.

3. UNA RELACIÓN CONSTRUIDA EN LOS PROCESOS DE CONTROL Y APROPIACIÓN

En la construcción social de las escuelas mexicanas, se redefine periódicamente la relación

específica establecida entre el Estado y las clases subalternas en el ámbito escolar. En la constitución actual de la escuela, se identifican formas anteriores de vincular institución y población, maneras divergentes de conformar el quehacer escolar. Para empezar a articular y a comprender las formas de relación que encontramos, nos centramos en el juego entre dos procesos, el de control y el de apropiación, buscando su contenido en la escala cotidiana de la escuela.

Interpretamos como expresión del proceso de control una serie de interacciones y mecanismos observables y recurrentes, a través de las cuales se imponen, se negocian o se reorientan ciertas relaciones que constituyen la realidad escolar. Como proceso vinculado al poder, el control tiende a articular las acciones del poder estatal; éstas son observables generalmente como disposiciones técnicas, como rutinas aparentemente inocuas, que se modifican con un simple cambio de categorías o de reglamentos; solo en ocasiones aparecen como sanciones, como uso de fuerza. Pero el poder es también una relación, y por ello existe un control implícito, ejercido coyunturalmente por los sectores sociales dominados que exigen, limitan o modifican la realización de proyectos edu-

cativos generados desde el Estado. La fuerza histórica o potencial de este control explica en parte la necesidad política de la oferta estatal de la educación pública.

Del proceso de control resultan tendencias constantes y rasgos comunes de constitución, así como rupturas significativas que reubican a la escuela en la relación entre Estado y clases subalternas. Pero el control es insuficiente para explicar cómo se constituye esta relación y qué contenidos adquiere en su existencia cotidiana. El proceso de apropiación da existencia real a la escuela en esta escala, da concreción incluso a los mecanismos de control, a las prescripciones estatales que llegan a formar parte efectiva de cada escuela.

Los espacios, los usos, las prácticas y los saberes que llegan a conformar la vida escolar son aquellos de los cuales determinados sujetos sociales se han apropiado, y que ponen en juego cotidianamente en la escuela. Integrados desde la acción individual o, más significativamente, colectiva (de asambleas de padres, generaciones de maestros, grupos de niños), entran en la trama cotidiana como elementos que dan contenido específico a la relación establecida en la escuela. El proceso de apropiación, en tanto vincula al sujeto con la historia, para

reproducirla o para transformarla, se vuelve central para la comprensión de la construcción social de la escuela.

Control y apropiación no agotan la historia de construcción de la escuela. El juego que se da entre ambos, sin embargo, es particularmente revelador de los diferentes sentidos que puede tener la relación Estado-clases subalternas. Mostraremos algunas de sus huellas con referencia al contexto particular de nuestra investigación³, mirando de nuevo tres de

3 La zona de estudio abarca quince escuelas ubicadas en las localidades periféricas de dos municipios, con centros urbanizados, con industria establecida desde el siglo pasado sobre un sustrato artesanal y campesino antiguo. La población es heterogénea: obreros, jornaleros, revendedores en pequeña escala, campesinos de minifundio, artesanos, y unos cuantos carboneros y pastores, en proporciones que varían, según la expansión y retracción de la producción industrial. Allí se entrecruzan los procesos de urbanización y ruralización; la fuerza de la tradición rural, incluso indígena, contribuye a la sobrevivencia y reproducción de la población dentro de un contexto transformado ya por las relaciones de producción del capitalismo. Las quince escuelas de las localidades se clasifican oficialmente como “rurales” aunque en apariencia y organización cubren una amplia gama, desde viejas escuelas de piedra al lado de la iglesia, frente a la plaza, hasta modernos “centros educativos” en terreno federal al borde de la carretera.

sus elementos incuestionados: el edificio, los maestros y los alumnos.

Aun la objetivación más elemental de la escuela primaria, su espacio físico, expresa el proceso de construcción social. Más allá de los datos que captan las encuestas sobre materiales, anexos y condiciones de cada escuela, los edificios mismos sintetizan la historia de la instauración, negociación y apropiación cotidiana del espacio escolar. Es una historia que importa en la memoria del pueblo, aunque fue registrada solo parcialmente en actas y oficios que ahora se encuentran traspapelados, ocultados o en custodia de habitantes locales. Reconstruir esa historia es simultáneamente conocer la concepción que guardan de ella los sujetos que la recuerdan. Nuestra aproximación no es cronológica, sino que intenta comprender cómo la historia funciona en la constitución actual de la escuela. En las trayectorias recientes de las escuelas que observamos, se encuentran resistencias y cambios que son testimonios de un pasado no documentado que contiene la génesis social de la escuela.

La construcción del edificio escolar fue tarea prioritaria de agencias municipales que en algunos casos nacieron a raíz de ese proyecto. Una placa indica la fecha de su inauguración, bajo tal o cual gobernador, y el monto de las

aportaciones tripartitas (federal, estatal y comunitaria). La historia que relatan los habitantes y viejos maestros se descompone en etapas: se recuerdan periodos en que la construcción de la iglesia, también producto del esfuerzo colectivo, interrumpió el proceso de construcción del edificio escolar; etapas en que éste se revitalizó, que pueden coincidir con movimientos sociales a otra escala. En el relato popular la escuela no aparece como una oferta exclusiva del Estado; se desmienten las fechas y los montos registrados oficialmente. Se recuerda con precisión el costo —en animales, terrenos, jornadas, pleitos, cuotas y multas— que significó para la población local, a lo largo de varias décadas, el logro de esta escuela “gratuita”. A cada aula, cada ventana, cada pared, se le asocian los nombres propios de quienes lo donaron, de quienes organizaron el trabajo. Se cuenta de la participación de los niños (“cada uno se robó un tabique de donde pudiera”) y se confrontan datos sobre cuáles familiares de los presentes aportaron trabajo a la obra. Se distingue a los directores que “dejaron” cada salón o anexo de la escuela, que armaron, bajo dirección estatal, el espacio físico de la institución.

Nunca en el relato local se menciona a la homogénea y ahistórica “comunidad” del discurso oficial y pastoral. Se identifican sectores

sociales que se alían a la promoción de la construcción escolar, sectores que asumen la obra entera en alguna etapa, sectores que se oponen activamente al proyecto propuesto; están presentes las divisiones sociales y de trabajo que marcan incluso a los más pequeños poblados de una sociedad capitalista.

La negociación en torno a la continua ampliación del espacio físico de la escuela implica intereses encontrados. En algunos casos el dueño de muchos terrenos exige un alto precio por los metros que requiere la escuela; en otros, los campesinos, por no vender sus parcelas, se enfrentan a gestores de la organización escolar. En las poblaciones más rurales opera una rotación entre todos los habitantes, a la manera de la organización tradicional de las fiestas, para asumir los cargos y las altas cuotas correspondientes al comité pro-construcción; esa organización es desplazada por una asociación de padres de familia, establecida conforme a las normas escolares y generalmente dirigida por los vecinos más ricos, quienes dicen sacrificar su tiempo para cobrar las cuotas al resto de los habitantes.

Dentro de este contexto, muchos padres tratan de obtener la educación gratuita a la que tienen derecho sus hijos. Dado que la cuota es voluntaria oficialmente, optan por no pagarla;

sin embargo, enfrentan medidas de control vigentes en cada escuela, como la expulsión o la retención de boletas, o se exponen a la presión de otros padres, quienes, capaces de pagar la cuota, asumen como propia la consigna de colaborar con la escuela.

En la construcción de la escuela entran también en juego los intereses profesionales de los maestros. Sus promociones y prestigios relativos se entrelazan con ese proceso de tal manera que ellos asumen posiciones activas para convencer a los padres de una u otra alternativa de ampliación. Actualmente la construcción de cada nueva aula suele ser condición de envío de un maestro adicional y de atención a nuevos grupos. Esta condición, y su costo, debe ser asumida por los habitantes en la continua negociación por mayores posibilidades de obtener la educación para sus hijos.

En las localidades más rurales el sedimento de esta historia es una convicción de posesión de la escuela por quienes la obtuvieron y defendieron, que está presente en prácticas actuales. Los habitantes se comprometen con el mejoramiento y mantenimiento del edificio escolar. Tienen en cuenta los requerimientos de “modernización” que caracterizan a las escuelas más urbanas, pero también resisten la destrucción de lo que ya les ha costado y re-

claman los costos y calidades objetables de escuelas construidas por agencias oficiales.⁴ En ocasiones logran imponer, a riesgo de perder la aportación gubernamental, viejos diseños escolares (patio amplio, dos pisos) preferidos sobre los modelos vigentes. Los padres vigilan los usos del espacio escolar, reciben y entregan el equipo, observan y registran a quienes visitan la escuela. El espacio físico de las escuelas construidas en estas localidades ha sido permeable a su entorno social. Los salones han

4 La negociación del dominio del espacio escolar, como otras expresiones de resistencia cotidiana, ocurre en un contexto despolitizado; no hay organización política que dé coherencia al “buen sentido” implícito en la práctica y que se contraponga a las formas del control estatal. Hay, sin embargo, historia política en los ordenamientos alternativos que defienden algunos habitantes; historia distante en el sentido de colectividad con que se emprenden proyectos comunes; historia reciente en el sentido transformador que el Estado posrevolucionario asignó a la escuela rural. Pero estos elementos no son, en la actualidad, “orgánicos” con relación al movimiento real de la historia. Son expresiones que, según el momento, el Estado puede impedir o, alternativamente, articular a proyectos regresivos o modernizantes. La resistencia cotidiana y las tendencias históricas ahí contenidas solo pueden tener un sentido transformador integradas a una organización política que pueda retomar y articular los “elementos del pasado y del presente”.

sido alternativamente dirección de la escuela, agencia, bodega, teatro. En ellos se han reunido no sólo niños, sino también adultos, vecinos y foráneos. Los pasillos techados de la vieja escuela sin barda han sido calles del pueblo, refugio de las lluvias. Los patios, tradicionalmente amplios, han servido para recreos, ceremonias, deportes, fiestas religiosas o paganas, mercados y concentraciones.

La “modernidad” llega en cambio a otras localidades de la zona, y se desarrolla la tendencia a encerrar la escuela; se la cerca físicamente como programa prioritario de la agencia de construcción. Con la reja cerrada no entran los hijos de padres que no han pagado la cuota, no salen los niños a la milpa, no entran los familiares con el almuerzo. Las cooperativas organizadas por maestros desplazan a los vendedores locales que entraban a la hora de recreo. Se reorganiza la vida interior de la escuela; hay mayor control de las horas de clases, mayor formalidad —y distancia— en la relación entre el director y los padres de los niños inscritos. No se nota en la escuela la presencia de autoridades y organizaciones locales que es signo constante de la tradición escolar rural.

Las nuevas formas de construcción escolar hablan de eficiencia: uniformidad de diseño para abaratar costos (a escala nacional puede

ser cierto, pero para los padres la construcción oficial suele ser más cara); condiciones óptimas de orientación y amueblado, para favorecer el aprendizaje; dimensiones menores (doce aulas, un piso) con previsión de uso en dos turnos, en lugar de aumento de aulas; eliminación de anexos no educativos, como la casa del maestro. El imponente edificio “moderno” es persuasivo símbolo de “calidad” educativa aunque el supuesto vínculo entre edificio y aprendizaje queda aún por demostrarse.

El espacio escolar, como resultado de un proceso histórico de construcción social, muestra algunos de los sentidos diferentes que ha tomado la relación entre el Estado y las clases subalternas en torno a la escuela. La práctica cotidiana en las escuelas más rurales conserva las formas, si bien no el sentido social, de las relaciones específicas que se establecieron entre Estado y clases subalternas en el México de la tercera y cuarta década del siglo. La escuela rural llegó a desplazar centros civiles ordenados en torno a la iglesia y a erigir nuevos sitios de reunión donde se ha forjado —en ese medio— la hegemonía estatal; impuso, con medidas coercitivas, regímenes y pautas que reordenaron buena parte de las labores de los niños y de los haberes de los adultos de tradición campesina; introdujo y mantuvo la presencia

de un nuevo “actor”, el maestro. Simultáneamente, devino lugar del pueblo o del barrio, e incorporó la diversidad regional. Se fincó sobre modelos de organización colectiva que anteceden a la colonia, que refuncionalizaron a la iglesia, y que reaparecieron como forma particular de apropiación de la escuela en el campo.

Los eventos y motivos que agrupaban desde esas escuelas a los habitantes de la localidad crearon fuertes vínculos entre el Estado y los campesinos; también ampliaron los horizontes de la sociedad civil y dieron noción de pertenencia a una forma de integración social que no fuera aquella mediada por el cura.

En contraste, en las escuelas más “modernas” el control estatal tiene otros contenidos, otra eficacia. Se deslinda progresivamente entre el dominio del pueblo sobre el quehacer escolar y el dominio escolar sobre las vidas de los niños. Desde las instancias centralizadas se redefinen los términos de la negociación entre demandas populares y servicios públicos, dejando cada vez menos margen al director, cuya función tradicional en ese sentido era amplia. Si aparecen elementos populares es, en todo caso, bajo nueva articulación, como es el caso del aprovechamiento de la máxima “colaboración comunitaria” para reducir el financiamiento estatal de la educación.

Los cambios en la escuela se vinculan con otros cambios sociales. Para aquella población (crecientemente obrera) cuya relación principal con el trabajo es mediada, formal o realmente, por el capital, y cuya relación con la autoridad gubernamental se establece cotidianamente frente a un gran número de corporaciones y agencias oficiales, la escuela deja de ser un punto central en la política estatal. Con una racionalidad que deja a la escuela la tarea exclusivamente “educativa”, el Estado opera, sin embargo, transformaciones nuevas, tal vez más radicales, en las relaciones sociales que marcan su inserción en la sociedad civil.

La mirada a la vida cotidiana de la escuela permite elaborar también una concepción distinta de maestros y alumnos. En la aproximación tradicional a la escuela, aparecen diversas definiciones de los “roles” y los “perfiles” de cada uno como categorías fundamentales e incuestionadas. De manera análoga buena parte de los estudios críticos sobre la escuela caracteriza al maestro como el “agente reproductor” de la ideología del Estado y clasifica a los alumnos ante todo en función de su extracción social. Frente a esta tendencia, y para la escala cotidiana que nos interesa reconstruir, destacaríamos tanto al maestro cuanto

a los alumnos como sujetos sociales en cuyas acciones y relaciones la escuela se objetiva, existe. En la vida de todos los días son ellos como sujetos quienes se apropian de los usos, las formas, las tradiciones que dan continuidad relativa a la escuela. Es en el ámbito cotidiano donde se conserva la interrelación de las acciones y la unidad del sujeto; donde se recupera la historia que carga de sentido a la práctica social.

No se es únicamente maestro; al ser maestro en esta zona, frecuentemente se ha sido en algún momento campesino, obrero, bracer, o se es, simultáneamente, curtidor, carnicero, zapatero. El maestro por tradición familiar frecuentemente emprende estudios paralelos que completan los recursos para sobrevivir y ser docente (danza, costura, artesanía, contabilidad, etcétera). En cada maestro rural se puede combinar una excepcional gama de experiencias. Uno de ellos, por ejemplo, integra historias juveniles de trabajo de fábrica, estudios nocturnos, y hasta la dirección de un movimiento en contra de las tradiciones locales. Ya siendo maestro, trabaja directamente en la milpa y en el telar, asume mayordomías religiosas y acepta cargos civiles a los que otros huyen por el costo y tiempo que requieren. A la par de todo ello,

enseña español en una secundaria urbana situada a dos horas de distancia.

La articulación y la reelaboración por los maestros de estas prácticas y de los saberes correspondientes se manifiesta en su trabajo cotidiano con interrelaciones y rupturas muy distintas a las que suponen las definiciones abstractas de funciones y normas docentes⁵. Este proceso contradictorio de conformación de la práctica docente en sí mismo permite cuestionar la identificación única del maestro como “agente reproductor de la ideología del Estado”. A su vez, al advertir la debilidad de la función reproductora en el trabajo de estos maestros, no identificamos necesariamente prácticas alternativas coherentes.

5 El proceso de apropiación como constitutivo del trabajo de maestro es particularmente relevante. Las demandas cognoscitivas y afectivas que plantea cualquier grupo de niños —como componente objetivo de ese trabajo— pone en juego necesariamente la historia personal del maestro, es decir, la historia de sus apropiaciones. Esto diferencia la tarea docente de otras situaciones laborales donde el uso de la fuerza de trabajo es controlado por otro tipo de racionalidad. La forma en que la apropiación de saberes por parte del maestro contribuye a definir el trabajo mismo es, desde luego, variable históricamente.

Pero también se es maestro: los múltiples saberes contruidos en el trabajo y la integración del gremio magisterial aseguran la continuidad particular de las escuelas. En la vida cotidiana el saber especializado del maestro rebasa cualquier perfil o programa formativo. En el ámbito social inmediato a la escuela ese saber es reconocido y evaluado por quienes dentro y fuera del sistema educativo recurren al maestro para un sinnúmero de tareas. (“Saben que nos necesitan para cualquier asunto con el pueblo”, dice un maestro.) Con variantes históricas se va formando una exigencia social al maestro, que implica ciertos rasgos de “personalidad”, “voz”, “presencia”, “conducta inobjetable”, etcétera. En la versión de los habitantes se enfatizan además la posesión real de conocimientos (no siempre coincidente con la preparación formal) y el buen trato a los niños.

En el puesto de supervisor se encuentran también maestros. Su mediación transforma en real organización escolar la más sofisticada planeación técnica, refuerza los mecanismos de control del magisterio, hace operable el sistema escolar masivo. Su particular apropiación de formas de instrumentar y controlar la educación explica parte de la diversidad de realidades escolares. Por ejemplo, algunos supervisores son dueños de una tradición ante-

rior a la ruptura oficial que cambia el sentido de la educación elemental después del cardenismo; ellos asumen la autoridad que aquella tradición les otorga frente a funcionarios superiores y maestros de base y reinterpretan las disposiciones que unos dan para los otros. En su propia actuación los supervisores muestran el juego posible de apropiación y control entre magisterio y Estado.

Con todo y la fuerza de su presencia colectiva y de su saber acumulado, el magisterio no es autónomo. Las sucesivas políticas estatales contrarrestan cotidianamente la politización de los maestros. El Estado restablece continuamente un control a través de las formas de relación y las prácticas materiales de la burocracia y el sindicato. Con diversas medidas administrativas separa y reúne a los maestros de tal manera que se impide la identificación de comunes intereses de clase y la potencial escisión fundamental respecto al poder. (“El Estado nos teme, por lo que podemos hacer con los niños, imagínense.”) Se individualizan sistemáticamente los problemas laborales que presentan los maestros. Se vigila la organización escolar que da lugar a que los maestros se encuentren y trabajen juntos; por ejemplo, se trasladan maestros y se modifica la delimitación de zonas esco-

lares según aparezcan indicios de organización alternativa.

Y no obstante, los maestros son trabajadores sindicalizados. En el análisis del control del magisterio por un Estado que ha asumido como una de sus formas de relación más efectiva la integración corporativa de los sectores populares a su propio aparato, no hay que olvidar la construcción y alteración histórica de esa relación. Encontramos las huellas de diversas organizaciones sindicales formadas autónomamente e incorporadas en cierta coyuntura al ordenamiento estatal. La experiencia de generaciones de maestros incluye momentos en que la organización gremial local se unía a movilizaciones de campesinos u obreros. Los conflictos y las alianzas actuales cobran sentido a la luz de una historia de sucesivos reagrupamientos del poder sindical, que intentan evitar la separación continua entre base y dirigentes. Reaparecen usos y contrausos de reclamos genuinos de la base, en función de reordenamientos internos de los grupos en el poder. En los momentos de movilización se unen a los aislados maestros, que en esta zona empiezan a plantear en términos más políticos las demandas gremiales, algunos viejos luchadores, quienes en defensa de la “libertad de ideología” recuerdan momentos de mayor independencia

y sentido social de la organización magisterial. La variable relación entre escuela y clases subalternas también se expresa en la historicidad de la relación entre el Estado y los maestros, quienes como trabajadores y por su origen son parte de las clases subalternas.

Las relaciones entre maestros y niños en el trabajo educativo cotidiano responden también a una construcción específica. No se derivan necesariamente del carácter de las relaciones laborales y políticas entre el Estado y el gremio magisterial, aunque también la experiencia en ese ámbito puede llegar a incorporarse al complejo “pequeño mundo” que es un salón de clase. Sin duda, fiel al origen institucional ligado a la formación de los Estados burgueses, estas escuelas tienden también a reproducir las relaciones de dominación que prevalecen en nuestras sociedades. En ellas se observan formas de relación que median entre alumnos y maestros o entre alumnos y conocimientos, que moldean orientaciones, sujeciones y acostumbraamientos al tipo de trabajo necesario para la reproducción del capital.

A pesar del control implícito del tiempo, de las posturas, de la atención y la acción de los niños, a pesar de la incisión ideológica resultante de las prácticas materiales en la escuela, a pesar de la selectividad escolar de los

conocimientos generados por la humanidad y su consecuente exclusión tanto del saber popular como de la ciencia más avanzada, simultáneamente ocurren en las escuelas procesos de apropiación de saberes y prácticas significativas para las clases dominadas. Y cuando el control estatal restringe estos procesos de apropiación, los niños encuentran formas de resistir, formas de recuperar el sentido del encuentro diario con sus pares que, históricamente, la escuela también ha promovido y convertido en hecho cotidiano.

Al observar e interpretar lo que ocurre en el salón como parte de un proceso de apropiación, se vuelve significativa la relación entre los niños. Entre alumnos se da, en estas aulas por lo menos, una organización que no debe subestimarse, aunque apenas si sospechamos la fuerza de su estructura y sus contenidos. En gran medida es en función de ella que los niños se apropian de los conocimientos que se presentan en la escuela. Los niños enfrentan la supervivencia dentro de la escuela con estrategias propias y convierten ese espacio en un lugar donde emprender conjuntamente el aprendizaje. Entre los niños se organiza: buena parte de las condiciones de interpretación del discurso del maestro. Así, ellos se presentan invulnerables frente a temas

ajenos, se extrañan frente a discursos incomprensibles; se alborotan y participan frente a tareas y explicaciones que adquieren coherencia o sentido en la trayectoria de su muy autónomo y social proceso de construcción de conocimiento.

La organización entre los niños reunidos en un salón de clases se le presenta al maestro como una realidad dada, sea o no reconocida. Su sensibilidad y complicidad frente a la propuesta de organización del aprendizaje implícita en la actividad de los niños caracteriza a una calidad docente que atraviesa generaciones y tradiciones magisteriales y que rompe con las formas individualizantes prescritas.

También entre los niños existen relaciones y momentos para cuestionar, preguntar y reelaborar aquellas actividades y contenidos que la escuela les proporciona. La riqueza temática de sus conversaciones, del “ruido” típico en estos salones de clase, contrasta con la eventual pobreza del contenido propuesto formalmente. Además, conocedores de las demarcaciones entre conocimientos escolares y no escolares, los niños burlan el pretendido monopolio de la escuela como único acceso a la cultura. Continuamente confrontan e integran el conocimiento apropiado fuera de la escuela, con la versión formulada dentro de ella.

El contenido que los niños encuentran en las escuelas que conocemos no es idéntico a los programas y textos oficiales (¿lo será en alguna escuela del mundo?). Las sucesivas definiciones estatales y magisteriales de lo que debe enseñarse en primaria aparecen estratificadas en el presente; perduran las nociones más antiguas (guadalupanas y zapatistas, por ejemplo) o se incorporan prontamente los temas más modernos que circulan en el medio (como el petróleo). Aparecen conocimientos que nunca han sido programados para la escuela, se relatan historias donde la lección es ahistórica; la sabiduría *geo-botánica* local enriquece los esquemas escolares; un repique de tambores de la fiesta local, reproducido por el maestro en su escritorio, hace de pronto relevantes y accesibles los términos abstractos y ajenos de la lingüística que la planeación escolar considera necesaria. Los contenidos adoptan formas concretas a través de la enseñanza de los maestros, quienes los interpretan y objetivan frecuentemente de maneras alternativas y significativas para los niños.

En la escuela los niños se apropian de usos y contenidos específicos, de nociones concretas sobre realidades familiares o desconocidas, de conocimientos que son inseparables de la formación de las relaciones sociales que ase-

guran la pertenencia a la clase, a la humanidad. “No es el pensamiento sino lo que realmente se piensa, lo que une o diferencia a los hombres”, plantea Gramsci. Importan los conocimientos y las prácticas concretas que se reproducen en cada escuela (y no un supuesto efecto general de escolarización), porque dan contenido y sentido específico, histórico, a la relación entre la escuela y las clases subalternas.⁶ Es en

6 Cuando tratamos los conocimientos y prácticas escolares desde el concepto de apropiación por parte de sujetos en su actividad cotidiana, estamos enfrentándonos a una de las más difundidas concepciones “reivindicadoras” de la escuela. Ella sostiene que la escuela “proporcionada” por el Estado a las “clases populares” es siempre positiva y ventajosa para estas clases, puesto que, independientemente de la ideología, “la” escuela les entrega conocimientos válidos, científicos, neutros. Al enfatizar el carácter específico, concreto, de los conocimientos, polemizamos también con varias concepciones basadas en una noción abstracta de “competencia” intelectual o lingüística, que no es producto de la historia cultural real. Considerada a veces como prerequisite indispensable para aprovechar la experiencia escolar, la “competencia” formada en el ámbito familiar suele “explicar” el mayor acceso de las clases dominantes al conocimiento. Considerada en otras definiciones como resultado general, inevitable, de la experiencia escolar, “la competencia” aparece como un “bien” que se entrega a las clases populares, a condición de su escolarización.

la expresión cotidiana del proceso educativo (y no en los programas) donde empiezan a ser distinguibles el sentido histórico y la pertinencia para la formación de clase de los contenidos que encuentran los niños en la escuela. En su expresión cotidiana el conocimiento, así como su transmisión, es indisoluble de su articulación ideológica. La rearticulación posible de los conocimientos, desde concepciones sociales distintas a la estatal, sólo puede existir por la mediación de sujetos sociales colectivos; la presencia de hecho masiva de las clases subalternas en el sistema escolar ofrece permanentemente esta posibilidad.

La práctica permanente de apropiación por sujetos particulares, que en la escuela se reúnen como maestros y alumnos, produce la diversificación, la alteración, la historización de la realidad escolar. Tanto para el “control” estatal como para cualquier intento de transformación voluntarista, la escuela constituye una “realidad rebelde”; su trama específica, su vínculo con otros ámbitos sociales no se deduce de relaciones universales, es producto de una construcción social.

Ambos planteamientos esconden un interés ideológico, al negar la relación genérica con el conocimiento de todo ser humano.

La existencia de esa heterogénea y contradictoria realidad cotidiana, su construcción como objeto de conocimiento, permite cuestionar el círculo teórico de “la reproducción”. Permite asimismo conocer las condiciones para una ruptura y reelaboración de prácticas y concepciones educativas emprendidas sobre la base de esa misma cotidianeidad.

En esta “lectura” de la realidad cotidiana, la polémica implícita con los postulados reproducciónistas ha llevado a destacar relaciones y contenidos que escapan al control y a la previsión estatal. Sin embargo, no propondremos una valoración dicotómica de esos elementos, una defensa global de “la cultura popular” frente a la impuesta por el Estado. Tampoco suponemos una relación evidente con la clase social, considerada en la escala de movimiento social. Cuando la dimensión histórica se incorpora al análisis de lo cotidiano, los contenidos y prácticas de la escuela pierden su identificación exclusiva con el Estado, o con sectores determinados de la sociedad. Los significados sociales de los elementos constitutivos de las escuelas varían de época en época y se entrelazan en el tiempo. Lo que ha sido producto coyuntural de políticas estatales, llega a ser apropiación “popular” en otros momentos, mientras el Estado, a su vez, se “apropia”, dándoles

sentidos diferentes, elementos populares. Las prácticas observables en la escala cotidiana son prácticas de sujetos particulares que no son en sí mismas (aun cuando puedan ser colectivas) atribuibles a la clase. La valoración de esas prácticas es posible sólo desde su articulación política actual o previsible en los procesos de constitución hegemónica.

En el contexto de polémicas políticas en torno a la escuela ciertas posiciones proponen “quitarle” al Estado su obligación institucional de proporcionar educación básica a todos, y volver a “la sociedad civil” la función educativa, a través de la privatización o comunitarización de las escuelas, tenencia previsible en la actual coyuntura mexicana, y conocida ya en otros países latinoamericanos. Al reconocer en la realidad escolar un proceso de construcción social y una significación potencial para la formación de clase, está implícita en nuestro análisis una valoración de la escuela, de aquella escuela pública, laica, masiva e incluso centralizada, en donde se encuentra la presencia inevitable de un Estado que la sostiene en lo indispensable y la determina diferencialmente, así como la presencia, igualmente inevitable, de las clases dominadas, que le aportan la claridad de sus demandas y la historicidad de sus apropiaciones específicas.

4. ESCUELA Y CLASES SUBALTERNAS, CONTINUIDAD FORMAL Y DISCONTINUIDAD SUSTANTIVA

En el recorte a otra escala, que atraviesa las cotidianidades escolares de diferentes países y épocas, el juego entre los procesos sociales dentro de las escuelas ofrece un nuevo eje de comparación. La jerarquización y el contenido de esos procesos permitiría localizar diferencias sustanciales bajo la aparente continuidad formal observable, por ejemplo, en idénticos esquemas organizativos, o en la común herencia decimonónica de la institución. Es claro que analizar esos procesos remite a buscar las relaciones históricas entre la escuela y el orden social y estatal.

Las relaciones entre el movimiento social y la escuela no se dan automáticamente: ni la escuela es producto previsible, reflejo, del sistema de dominación, ni es una entidad ajena al movimiento social que cumple en cualquier circunstancia su “función específica”, sin ser tocada por la historia. La escuela es construcción social, acumula una historia institucional y una historia social que le dan existencia cotidiana. Por eso puede hablarse de cambios o situaciones “imprevistas” con la misma frecuencia con que se advierte que los cambios “previstos” no

encuentran su lugar en la escuela. Por ello nos parece necesario buscar las relaciones entre movimiento social y escuela en aquellas dimensiones de la vida cotidiana que pueden ser sensibles expresiones del significado específico que la escuela tiene para las clases dominadas, en cada contexto social.

La relación entre los niños, su apropiación de la escuela es, sin duda, indicativo de lo que pasa en el ámbito escolar. Los contextos de los que se tiene noticia sólo permiten suponer algunos contrastes. En un polo de la gama posible, se ubicarían tal vez aquellas escuelas en donde la coerción de las dictaduras militares determina una reglamentación efectiva que intenta reprimir toda interacción entre los niños; o con igual sentido, se encontrarían aquellas escuelas de Estados Unidos en las que otra coerción, revestida de consenso y autorregulación, obliga a los niños que quieren gritar a recluirse en un cuarto acústico. En el otro polo, aparecerían las escuelas en contextos como el de América Central, donde la participación de gentes de seis a catorce años en las luchas revolucionarias debe dar a esa interrelación entre niños en la escuela una fuerza y un sentido social especial y desconocido para nosotros.

También el trabajo de los maestros ofrece buen material para la comparación y la diferen-

ciación. Su apropiación de la práctica docente parece estar condicionada por una variada gama de alternativas oficiales: desde la amenaza de la desprofesionalización hasta la presión de la sobretecnificación, o el más estrecho control político. La tensión permanente entre tradiciones magisteriales y este tipo de condiciones laborales, pone signos diferentes a la constitución del sujeto maestro en el trabajo, en desmedro de la vigencia teórica y práctica de un “perfil” de maestro aparentemente generalizable para América Latina.

La conformación particular y diversa de Estado y sociedad civil en cada país, particularmente cierta en América Latina, invalida el traslado de esquemas teóricos que suponen realidades sociales de idéntica estructura. Al comparar los contenidos de procesos como los de control y apropiación en la escala cotidiana, es necesario preguntarse desde qué núcleo de correlación de fuerzas o relaciones civiles, o en qué coyuntura política, se construye la escuela, para comprender en este ámbito la relación entre Estado y clases subalternas. Aun así y siempre enmarcada en las grandes tendencias del

poder estatal, de la dinámica entre clases, la pequeña historia de cada escuela, con su propia trayectoria de construcción social, filtra, reelabora, según las prácticas más sedimentadas en ella, las tendencias dominantes en el sistema educativo.

El juego de *jerarquías e interacciones* entre estos procesos (la reproducción, la construcción y la transformación, el control y la apropiación, la resistencia y la lucha) en su dimensión cotidiana, remite a una relectura de las categorías analíticas gramscianas de sociedad civil y sociedad política, interpretadas como formas de relación históricamente construidas, que están presentes, ambas, en la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

- Gramsci, A. 1975 *Cuadernos de la cárcel: El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce* (México: Juan Pablos).
- Heller, A. 1977 *Sociología de la vida cotidiana* (Barcelona: Península).

CÓMO OBSERVAR LA REPRODUCCIÓN*

En el desarrollo de la teoría social son decisivos los momentos de su vinculación con la investigación empírica; pueden ser momentos repartidos en diferentes puntos, anteriores o posteriores a la formalización de la teoría; momentos que pueden coincidir en un mismo investigador o bien ocurrir en individuos que tienen escaso conocimiento uno del otro. A la larga es en el enlace entre los trabajos teóricos y empíricos donde se da el largo proceso de precisión y elaboración de un concepto teórico, y con ello se da la posibilidad de “pensar *con* el concepto y no sólo acerca de él”, en palabras de Geertz (1973); es decir, se da la posibilidad de empezar a utilizar el concepto para conocer realidades históricas.

* De la edición: Rockwell, E. 1986 “Cómo observar la reproducción” en *Revista Colombiana de Educación* (Colombia: Universidad Pedagógica Nacional) N° 17, pp. 109-125. Fue presentada originalmente en el Congreso “La Práctica Sociológica,” llevado a cabo en la Universidad Autónoma de México en octubre de 1985.

No es excepción el caso de la noción de “la reproducción”, que ha sido privilegiada en la última década como *el* concepto explicativo de la educación. La riqueza de la discusión teórica acerca de la reproducción ha tenido una relación contradictoria con la investigación empírica. Algunas de las investigaciones iniciales¹ acusaban una perspectiva funcionalista en su formulación empírica que matizaba la conceptualización misma de reproducción que ofrecían. Los desarrollos teóricos que contribuían, en general, rebasaban los alcances del desarrollo empírico. Los grandes teóricos de la reproducción, Althusser, Bourdieu, Bernstein, Apple y Giroux, se han dedicado con mayor éxito a la formalización teórica que a la investigación empírica correspondiente, y apelan más a la ilustración empírica y a la exposición analítica.

1 Baudelot y Establet, 1976; Bowles y Gintis, 1981; Bourdieu y Passeron, 1986.

Los últimos desarrollos teóricos de algunos de estos autores (Apple y Giroux) han incorporado las implicaciones conceptuales de estudios empíricos hechos por investigadores con posiciones teóricas explícitas y polémicas frente a la conceptualización dominante de la reproducción. Cierta investigación histórica y etnográfica, sobre todo, ha echado luz no sólo en torno a este concepto clave, sino también a su contrario, la contra-reproducción o resistencia. Varios estudios etnográficos recientes (por ejemplo: R. Sharp y A. Green, 1975; Paul Willis 1977; Jean Anyon 1981; Robert Connell, 1982 y otros), han ofrecido descripciones y nuevas conceptualizaciones justo en aquellos puntos, donde se cruzan las determinaciones estructurales con los procesos cotidianos y las prácticas de los sujetos, en los que la teoría anterior tendía a apelar al sentido común. Esta contribución es reconocida y asumida por algunos autores. Por ejemplo, M. Apple, en un comentario crítico a su propio libro, *Ideology and Curriculum*, reflexiona:

Veía en las escuelas, y especialmente en el currículo oculto, una exitosa correspondencia con las necesidades ideológicas del capital: sólo faltaba observar cómo esto se lograba, en la realidad. Mis formulaciones de entonces carecían, ahora

resulta obvio, del análisis de las contradicciones, los conflictos, las mediaciones y sobre todo, las resistencias, además de la reproducción.

...Estos estudios etnográficos ayudan a mostrar con claridad que no existe ningún proceso mecánico por el cual las presiones externas de la economía o del Estado inexorablemente moldean las escuelas y los alumnos de acuerdo con los procesos de la legitimación y la acumulación del capital cultural y económico. (Apple, 1981:35 y 37)

Aun así, resulta escasa la investigación empírica frente al cúmulo de problemas y debates conceptuales en torno a la reproducción. Las dificultades de realizar investigación pertinente para la discusión teórica son, en este caso, especialmente acentuadas y frecuentemente negadas por las tendencias empiristas prevalecientes en muchos de los ámbitos de la investigación educativa.

Las tendencias empiristas dentro de la investigación empírica se identifican no por el hecho de trabajar con “datos empíricos”, sino básicamente por remitir a una perspectiva epistemológica, posición que se sintetiza en la supuesta separación entre conceptualización teórica y observación de la realidad, o bien, que postula un supuesto acceso inmediato, directo y ateoórico a “la realidad social”. Este supuesto, descartado ya hace años por la ciencia

epistemológica, se reproduce aún, implícita o explícitamente, en posiciones teórico-metodológicas de diverso origen. Se encuentra en el positivismo que supone poder comprobar o modificar hipótesis teóricas al confrontarlas con “datos objetivos” cuya obtención se supone independiente de las formulaciones teóricas mismas. Se encuentra también, con valoración opuesta, en el interaccionismo simbólico radical, que recomienda despojarse de presupuestos teóricos para “observar la realidad, tal cual es” (Blumer, 1982:21-60). Desde luego, sabemos que esto no es posible, aun para quienes lo sostienen como posición. Cierta conceptualización está presente incluso en las técnicas y categorías que anteceden la recolección de “datos objetivos”, como lo está en la mirada de quien observa “en el campo”. Esta conceptualización sólo puede ser asumida o negada, pero no eliminada. Asumirla implica un continuo trabajo teórico, posible dentro de cualquier opción teórico-metodológica.

Es importante aclarar que no es suficiente tener un “marco teórico” para dejar de ser empirista; son igualmente empiristas aquellos estudios en que el “marco teórico” permanece tan alejado del trabajo empírico que jamás se logra construir un objeto de estudio coherente con la formulación teórica explícita, caso frecuen-

te en la investigación. En este sentido, el trabajo conceptual necesario en la investigación empírica es el de construir y explicitar los nexos entre los diferentes niveles de la teoría y la información empírica, de construir así “lo observable” de la realidad y hacerlo inteligible dentro de la estructura de relaciones postuladas teóricamente.

En la opción de la investigación empírica no-empirista se reconoce la ineludible implicación de la teoría en el proceso de observación, en la descripción misma de la realidad. De no plantearse un relativismo que valide como equivalentes todas las “interpretaciones” teóricas posibles, se enfrenta el investigador al problema de evaluar las diferentes opciones, así como los avances de la teoría. La acumulación de resultados “positivos” mediante el uso de un “método científico”, considerado teóricamente neutro, deja de ser criterio válido para ello. Tampoco resulta ser criterio adecuado la formalización teórica (criterio racionalista) en sí misma. La posibilidad de distinguir mejores teorías debe buscarse en su contenido, en su capacidad de determinar la continuidad y discontinuidad de elementos empíricos (de hacer “observables” elementos que antes no lo eran) y de situarlos dentro de relaciones construidas teóricamente, de tal manera que sean inteli-

bles. Este proceso de construcción de conocimiento de determinadas realidades, hasta entonces desconocidas o ininteligibles, es analíticamente distinguible de la elaboración teórica de la cual, no obstante, depende; la investigación posibilita históricamente² la apreciación del contenido (de las relaciones conceptuales) de una teoría.

La teoría de la reproducción, en sus diversas acepciones y formulaciones, sin duda ha posibilitado, históricamente, conocer y explicar ciertas relaciones claves del proceso educativo. Sin embargo, actualmente, y en México, la reproducción académica de esta teoría, desligada de la investigación empírica sobre realidades sociales nacionales, tiende también a convertirse en “obstáculo epistemológico”. Es decir, a partir de la teoría existente, con sus implicaciones derivadas de realidades sociales ajenas en cierto grado a la nuestra, se presupone la existencia de procesos y contenidos de

reproducción en las escuelas, en lugar de utilizar y reelaborar al teoría para conocer cómo se dan esos procesos en el contexto histórico mexicano.

¿CÓMO OBSERVAR LA REPRODUCCIÓN?

La respuesta que intento dar no es una guía de observación de campo, sino una serie de preguntas que pueden ser pertinentes para el trabajo teórico que requiere la construcción de nexos entre la formulación teórica y el proceso de observación empírica. Si bien mi perspectiva está teñida de los supuestos de la opción etnográfica, en cuanto a método, creo que estas preguntas pueden ser relevantes también para otras opciones metodológicas.

¿Cómo observar la reproducción? Es decir ¿Qué de esa realidad a la que tenemos un acceso mediado por diferentes prácticas concretas de construcción de datos (documentaciones diversas, encuestas, registros, etc.) se puede tornar inteligible bajo la conceptualización de la reproducción? ¿Qué de lo que miro es “evidencia” de la reproducción, y qué no lo es? O más bien ¿cómo puede la conceptualización teórica adquirir el poder analítico que

2 Dentro de esta frase se encierran múltiples problemas, inabordables en este texto, desde la relatividad histórica del conocimiento hasta el cruce con formaciones ideológicas, culturales o discursivas del lugar y momento de la construcción; señalo solamente que no hay criterio “inmediato” de validez teórica en el proceso de investigación.

me permite observar lo pertinente al proceso de reproducción, ahí donde antes no se veía? ¿Qué categorías y relaciones permiten distinguir entre los fenómenos observables, lo que es reproducción de lo no lo es? ¿Cómo puede esa misma necesidad analítica obligar a elaborar y reformular la teoría de la reproducción, o incluso descartar su pertinencia según la realidad estudiada? Estas son cuestiones de fondo detrás del problema de cómo observar la reproducción. Desde luego, son las claves a la vez para la construcción de otros objetos de estudio, para la investigación de otros procesos. En el caso de la reproducción, por la significativa vigencia teórica de este concepto, son impostergables.

Propongo abordar estos problemas con la orientación de cuatro preguntas, que ya implican plantearle determinadas exigencias a una conceptualización del proceso de reproducción para que sea “eficaz” en el proceso de investigación. A estas preguntas corresponden respuestas teóricas, distinciones y precisiones conceptuales, logradas en diferente grado en las distintas elaboraciones de la teoría, y frecuentemente soslayadas en la concepción generalizada del proceso de reproducción. Sin embargo, la presente discusión no se centra en los contenidos teóricos

en sí,³ sino solo pretende plantear algunas de las condiciones de su interacción con el proceso de observación y documentación de la realidad. Las preguntas son las siguientes: 1) ¿Qué se reproduce, es decir, cuál es el contenido de la reproducción? 2) ¿A qué nivel de abstracción se encuentra ese contenido? 3) ¿A qué escala ocurre el proceso de reproducción? 4) ¿Desde dónde se da la reproducción? ¿qué la determina? Hay otras preguntas posibles e importantes, como las referidas a las condiciones, a los mecanismos y a las relaciones que sustentan el proceso, que no abordaré en esta ocasión.

1. ¿Cuál es el contenido de la reproducción? ¿Qué se reproduce? Las diversas respuestas posibles a esta pregunta dan sentidos divergentes al proceso mismo. En el ámbito de la educación la gama ha sido muy amplia. Los contenidos específicos propuestos incluyen desde las relaciones sociales de reproducción hasta disposiciones subjetivas y concepciones del mundo.

3 En la discusión implícitamente planteo críticas a ciertos conceptos de reproducción y retorno otros. La argumentación explícita de estas preferencias conceptuales tendrá que esperar otra ocasión.

Lo expresa P. Willis:

Uno de los problemas de la noción general de “Reproducción” es la manera en que se reducen a una —sola dimensión— varias cosas totalmente diferentes: desde la reproducción diaria de la fuerza de trabajo hasta la reproducción biológicas, la producción, de la diferenciación sexual y la reposición generacional de la fuerza de trabajo; a menudo, incomprensiblemente, a través de la mediación de estas cosas, el concepto se extiende a la reproducción simple del capital o hasta la reproducción de las relaciones sociales como condiciones de la continuidad de la acumulación capitalista. (Willis, 1981:48)

En un artículo reciente, H. Giroux (1983) clasifica los contenidos de la reproducción como pertenecientes, alternativamente, al orden económico, al orden cultural, o al orden hegemónico estatal. Dentro de cada categoría de autores como Althusser y Bowles y Gintis, en el primer caso, o Bourdieu y Bernstein, en el segundo caso. Diferenciar entre ideología dominante o relación hegemónica, o entre código y *habitus*, por ejemplo, resulta ser básico a la hora de determinar qué se observa, en el proceso investigativo, como contenido de la reproducción. Si bien éste no es el espacio para diferenciar estos contenidos específicos, la multiplicidad de

contenidos posibles de la reproducción exige al investigador un primer momento de trabajo conceptual. Veamos algunos problemas más generales de este trabajo.

Estudiar el proceso de reproducción implica establecer la continuidad, en un sentido analítico, de ciertos contenidos sociales en el tiempo o el espacio⁴. Esto le plantea a la observación ciertos problemas de fondo. ¿Qué se toma como nueva “instancia” de lo mismo para poder establecer esa continuidad? ¿Cuáles diferencias observables no son significativas, y cuáles sí lo son, permitiendo así encontrar la identidad necesaria para afirmar esa continuidad en el contenido de la reproducción?

Cualquiera que sea la opción teórica asumida respecto al contenido de la reproducción, observar su continuidad en la realidad resulta problemático. En el dominio de lo social nos enfrentamos de entrada a un panorama hetero-

4 Intentaré distinguir entre continuidad analítica, como problema metodológico propio de cualquier investigación empírica, y la continuidad histórica de determinados contenidos del proceso de reproducción; ésta, por su parte, se considera resultante de este proceso, y no un sinónimo, ya que es claro que las condiciones, las formas y los mecanismos de la reproducción *cambian históricamente*.

géneo. Como ha señalado R. Williams (1981), la reproducción social rara vez produce “copias” o réplicas, como sucede en los dominios técnicos en donde tiene origen, en uno de sus sentidos, el término. Si nos alejamos apenas un poco de la reproducción física de ciertas cosas (libros, por ejemplo), entramos al terreno de los usos sociales de esas cosas (como es el caso de aquellos dos libros más “reproducidos” históricamente), tan variables que requieren establecer distinciones, discontinuidades o bien proponer una continuidad de fondo, cuando las características son solo aproximadamente iguales.

En el dominio de lo educativo, ha sido usual observar y suponer idénticas aquellas prácticas pedagógicas que nos resultan tan familiares y reconocibles de una escuela a otra, de un país a otro, y que dan la imagen de una continuidad de cultura escolar casi invulnerable frente a las más diversas transformaciones sociales; y, sin embargo, ¿son idénticas esas prácticas? ¿No serán significativas de hecho, algunas de las diferencias de contexto y de sentido que las marcan? Esto lleva a otras preguntas.

¿Se reproducen las formas de una práctica, o de cualquier hecho social, mientras cambian, a veces radicalmente, su significado, su contenido social real? Este hecho ha sido

ampliamente documentado por antropólogos, acostumbrados a preguntarse por los sentidos nuevos que adquieren las cosas tomadas en “préstamo” de una cultura a otra. Hay algunos ejemplos claros, como el contenido social tan distinto que pueden tener formas de trabajo colectivo como el *tequio*⁵, aun cuando formalmente sean idénticos, cuando su organización responde a un trabajo comunal tradicional o cuando responde a una exigencia gubernamental en la construcción de obras públicas: cooperación vs. explotación. La continuidad formal suele ser más fácil de rastrear en el mundo empírico, pero bien puede ocultar contenidos discontinuos.

Lo contrario también es cierto; se da la continuidad de un mismo contenido social, como la distinción entre sexos o clases, mientras cambian, históricamente, las formas que aseguran esa continuidad. La distinción misma entre forma y contenido suele ser sutil y difícil de establecer en los “hechos”; cambios aparentemente formales implican modificaciones sustanciales en el contenido social. Esto apa-

5 Tequio se refiere en México al tipo de trabajo colectivo, sin salario, emprendido por comunidades indígenas para obras o fiestas del común. Es similar a “minga” en América del Sur.

rece frecuentemente en la observación de procesos educativos. No es lo mismo representar un concepto científico, por ejemplo, en forma esquemática, con términos científicos, que intentar transmitirlo en forma experimental, o con lenguaje cotidiano. “El contenido se transforma en la forma” (Edwards, 1986: 76) ¿Qué es continuo, entonces, y qué discontinuo? Es necesario determinarlo para establecer el contenido de la reproducción.

Existen otros problemas de fondo en este proceso de establecer el contenido de la reproducción. ¿Se trata de una continuidad de “cosas” sociales, es decir, de categorías de hechos sociales o simbólicos, categorías que marcan *distinciones* perpetuadas mediante el proceso de reproducción? Desde luego, se da la continuidad histórica de estas categorías sociales, y en este caso tal vez el proceso de reproducción se acercaría al sentido original que tenía en la biología⁶, donde, no habiendo réplica, la continuidad se establece sin embargo por cierta semejanza de “especie” que tolera la variación individual pero conserva las fronteras entre las “cosas”. Establecer la continuidad, en

este caso, sería como la búsqueda de genealogías o de historias más que la determinación de identidades.

Sin embargo, hay otras alternativas. El contenido de la reproducción se define, más que en términos de cosas, básicamente en términos de *relaciones* (sociales, de producción, de poder, etc.) como aquellas que le dan especificidad a la forma de explotación característica del capitalismo, y cuya reproducción misma ha requerido, históricamente, la transformación de numerosas “cosas”, desde los medios tecnológicos hasta los marcos legales, que hacen posible su continuidad histórica. Si algo aprendimos de Marx fue precisamente esa tendencia a desconfiar de la identidad de las “cosas”, y de buscar su contenido social, no en ellas mismas, sino en las relaciones sociales que las constituyen; en el caso paradigmático de la mercancía, estas relaciones son de producción, pero no lo son necesariamente en todos los casos. La continuidad de relaciones básicas, estructurales, bajo realidades históricas cambiantes no es nada evidente en la investigación empírica. Aún más difícil, sin embargo, ha sido la contraparte: comprender cómo esas “realidades cambiantes”, las alianzas de clase por ejemplo, que tienden a asegurar la reproducción

6 Williams, 1981:172-173. Este es el sentido utilizado explícitamente por P. Bourdieu y J. C. Passeron, 1976:p 6 (“El hijo del pelícano”) y p 73.

de las relaciones constantes, han sido, a su vez, históricamente tan significativas como las estructuras mismas.

Volviendo al ámbito educativo, e incluso dentro del aula, no siempre es fácil saber “qué se reproduce”. Han sido especialmente “observables” aquellos contenidos que han sido conceptualizados ya en el estudio de otros ámbitos sociales. Por eso apareció tan evidente, por ejemplo, la reproducción de ciertas características de la fuerza de trabajo, supuestamente conocidas en los sitios de producción industrial⁷. Ha sido más difícil construir categorías para observar lo propio de la escuela, por ejemplo, el modo de existencia y de apropiación del conocimiento en la escuela, y de distinguirlo analíticamente de los contenidos ideológicos de clase, transmitidos en la articulación del conocimiento escolar y las prácticas escolares. Sin embargo, ésta es una de las tantas distinciones necesarias para responder a algunas de las interrogantes acerca del contenido de la reproducción en la escuela.

7 Planteado por Althusser (1979: 101-102). Ver, como ejemplo, Paradise (1979). Apple (1980-81: 5-22) cuestiona incluso la concepción del proceso de trabajo que sirvió de modelo para suponer una correspondencia con la escuela.

Finalmente, de los múltiples contenidos posibles de encontrar en los procesos de reproducción en la escuela, habría que encontrar criterios —criterios políticos, es claro— para distinguir aquellos contenidos que vale la pena tratar de rastrear y reconstruir, de tomar inteligibles. Una vieja pregunta metodológica ayuda a orientar la mirada, no solo a lo que es posible mirar, sino a lo que es pertinente estudiar: ¿Qué está en juego? ¿Qué importa, y a quién le importa? Los contenidos de procesos sociales que pueden responder a estas preguntas son los contenidos de las luchas sociales que determinan distintos diferenciales del ordenamiento social.

2. La segunda pregunta pertinente es ¿a qué nivel de abstracción se define el contenido del proceso de reproducción? Los niveles de abstracción de los contenidos tienen consecuencias importantes para la conceptualización del proceso, así como para la tarea de construcción de los datos observables del mundo empírico. Aquellos contenidos del proceso de reproducción, por ejemplo, que se plantean en términos de relaciones sociales, no son directamente “observables” en el mundo empírico. No hay equivalencia directa entre las relaciones sociales construidas a un mayor nivel de

abstracción y las “interacciones sociales” que se pueden registrar en determinada situación⁸. En el proceso de construir nexos conceptuales entre ambos se juega un gran número de inferencias e interpretaciones, e incluso presentes ya en el mismo modo de registrar un diálogo o de categorizar sus segmentos y significados. La construcción teórica de determinada relación social, a su vez, permite nuevamente observar, articular y hacer inteligibles ciertos aspectos de la interacción social o de otra información registrada, y dejar fuera otros aspectos. En este proceso de construcción es posible trabajar a muy diferentes niveles de abstracción, con categorías más distantes o más cercanas a aquellas que operan, socialmente, en la situación concreta que se estudia.

Es un hecho que muchos de los contenidos más significativos del proceso de reproducción requieren una conceptualización lo suficiente-

mente abstracta para poder identificar continuidades de fondo a través de las variaciones formales o coyunturales observables en los procesos educativos; sin embargo, todo concepto que pretenda tener un valor analítico en el proceso investigativo también requiere una delimitación, un nivel de concreción; requiere la construcción de categorías que operen para distinguir realidades identificables, observables. En otras palabras, es necesario distinguir también las discontinuidades, las instancias en que el proceso de reproducción puede tener, por ejemplo, contenidos contrahegemónicos, o en que simplemente no se da ese proceso.

La tendencia ha sido referir el análisis de la reproducción a conceptos de tal nivel de abstracción que llevan a identificar, como contenidos idénticos del proceso, manifestaciones concretas muy diversas. En ese camino se “hace abstracción de” los contextos y significados particulares de esas manifestaciones. En cierta medida, éste es un camino imprescindible en toda investigación en el intento de establecer continuidades frente a los heterogéneos fragmentos empíricos. A partir de la teoría pre-existente se “observó” la semejanza entre las pautas del trabajo escolar —fragmentadas, inconexas y vaciadas de contenido— y los procesos de trabajo industrial que caracterizaron

8 Por ejemplo, la relación de explotación no es inferible del trato de patrón a obreros, observable en su “interacción” directa con ellos. Su realidad objetiva se construye de otras evidencias, como el valor producido y el salario. Está implícita en esta discusión una crítica al interaccionismo simbólico que supone que la realidad social se construye en la interacción “cara a cara”, como afirman H. Blumer, P. Berger y T. Luckmann, entre otros.

la emergencia del capitalismo. Al hacer esta comparación, sin embargo, se hizo abstracción de los ordenamientos particulares de la escuela y la fábrica, como contextos en que se construyen relaciones con sentidos diferentes, aun mediante prácticas semejantes.

Si bien el camino de la abstracción es necesario para establecer cierta continuidad histórica, ¿en qué punto se emprende el camino inverso? En ciertos análisis, parece que *todo* elemento observable se “lee” como manifestación del mismo contenido de la reproducción: por ejemplo, *todo* discurso escolar aparece como instancia de “ideología dominante” y sus variaciones internas se consideran insignificantes; se llega a un extremo en que es difícil encontrar instancias no reproductoras de las relaciones dominantes. Bourdieu afirma explícitamente esta posición, por ejemplo, al plantear que ninguna alternativa o innovación pedagógica escapa la lógica de la reproducción en el aparato escolar, todas constituyen variaciones que la hacen más eficaz (Bourdieu y Passeron, 1976: 108).

Los riesgos de una obsesión positivista con definiciones “operacionales” de toda categoría son bien conocidas; acompañan a un empirismo que desecha de antemano la realidad objetiva de los conceptos más poderosos de la teo-

ría social. Pero persiste el problema de cómo tornar más útiles esos conceptos para la tarea de conocer realidades concretas, delimitadas en el tiempo y el espacio. El peligro contrario, el de un alto nivel de abstracción, es el ocultamiento de toda variación significativa como instancia de contradicción o de resistencia frente al proceso de reproducción dominante. Por otra parte, de no precisar los diferentes niveles, se suele ver como equivalentes, a nivel estructural, situaciones históricas en las que se juegan contenidos sociales muy distintos, que es el caso del traslado a América Latina de los modelos de reproducción desarrollados en otros mundos.

Actualmente parece ser necesario, en la investigación del proceso de reproducción, contrarrestar cierta tendencia estructuralista de subordinar toda variación histórica, coyuntural y contextual a relaciones constantes, abstractas, formales. La reproducción de las relaciones cotidianas, de los significados particulares, de los contenidos correspondientes a las más pequeñas escalas temporales de la historia, puede ser igualmente significativa para la comprensión del movimiento social, y especialmente, para el movimiento político. La “continuidad relativa” (Heller, 1977: 20) (relativa a diferentes escalas) de categorías y de relaciones cotidianas permi-

te historizar el proceso de reproducción, cuya conceptualización común remite a menudo a una constancia estructural que aparece como invulnerable ante la variación histórica, y por lo tanto, intransformable.

3. En tercer lugar, para aproximarse a la complejidad del proceso de reproducción resulta útil distinguir a qué escala sucede. Frecuentemente este problema se empalma con el de nivel de abstracción, pero es una cuestión distinta. No necesariamente los conceptos más abstractos corresponden a la escala más “macro”, aunque ésta ha sido la tendencia del desarrollo histórico de la teoría.

Uno de los ejes en los cuales la cuestión de escala se vuelve pertinente es el tiempo: éste a su vez remite a una concepción histórica del orden social, en que las dimensiones temporales marcan diferencialmente los contenidos del proceso de la reproducción. Los contenidos que se reproducen pueden corresponder a muy diferentes escalas temporales. Esta concepción histórica contrarresta la tendencia, presente en muchos planteamientos de la reproducción predominantes en la investigación educativa, en que este proceso tiende a aparecer como perpetuación atemporal de estructuras sociales constantes o sincrónicas.

Desde la perspectiva histórica, la continuidad social es siempre relativa, delimitada por la escala de tiempo correspondiente al origen y desenvolvimiento (la génesis) de determinados contenidos sociales. La escala de tiempo puede ser de miles o cientos de miles de años, remitiendo a formas sociales que se desarrollaron con la evolución prehistórica del hombre sobre la Tierra. Aun cuando los elementos para determinar continuidades en esta escala sean mínimos, no cabe duda de que existen contenidos del proceso de reproducción actual que pertenecen a esa escala. En el polo opuesto se encuentra la escala coyuntural, cuyos contenidos se reproducen en la medida de su vigencia política, que pueden desaparecer o sustituirse tan repentinamente como emergen en el horizonte público. Las formas cambiantes del discurso político proporcionan numerosos ejemplos de reproducción a esta escala.

Adoptar una perspectiva histórica no implica necesariamente hacer estudios históricos; en el análisis del orden social actual es necesario distinguir escalas temporales diferentes a las que pertenecen los múltiples elementos y contenidos que en él coexisten. Gramsci recuerda este ordenamiento histórico:

Cuando la concepción del mundo no es crítica ni coherente, se pertenece simultáneamente a una multiplicidad de hombres masa, la propia personalidad se forma de manera caprichosa: hay en ella elementos del hombre de las cavernas y principios de la ciencia más moderna y avanzada; prejuicios de las etapas históricas pasadas, groseramente localistas, e intuiciones de una filosofía del porvenir que será propia del género humano mundialmente unificado... (Gramsci, 1975: 12)

De los múltiples contenidos identificables en cualquier proceso educativo, algunos son elementos correspondientes a esa escala temporal mayor; pertenecen de hecho ya al género humano, y su reproducción deviene en hecho universal, como podrían ser los procesos de construcción de ciertas relaciones lógicas y estructuras lingüísticas. Otros elementos son coyunturales, incidentales, efectos de eventos excepcionales o de estrategias políticas recientes.

Al aproximarse al conocimiento de determinada realidad educativa surgen diversas preguntas. ¿A qué escala corresponde la reproducción de los diversos contenidos? ¿Cuáles contenidos se articulan esencialmente a la hegemonía estatal en determinada época y cuáles la rebasan? ¿Qué contenidos, de los que encontramos en la escuela, corresponden al desenvolvimiento de esa institución, vinculada

históricamente al desarrollo de la sociedad capitalista y qué contenidos rebasan ese marco temporal? O en otro orden, ¿cuáles contenidos son genéricos⁹? ¿Cuáles son de la “larga duración”? ¿Cuáles son políticos, puestos en juego en función del mantenimiento o la transformación de relaciones de poder? Estas precisiones son esenciales para responder a las preguntas de fondo sobre la valoración de la escuela desde la perspectiva de las clases dominadas.

La escala temporal es una de las dimensiones importantes; otra se refiere a la escala de unidad social de análisis a la que corresponde el proceso de reproducción. Generalmente planteado en términos de lo “macro” y lo “micro”, esta dimensión puede apresar efectivamente la complejidad del orden social sólo cuando se abandona aquella dicotomía y se trabaja con una serie de unidades graduadas e interrelacionadas. Las integraciones sociales (Heller, 1977:27-35) —como familia, “comunidad”, organización, clase o estrato, región, nación— constituyen las unidades analíticas a las que se refiere el proceso de reproducción.

La reproducción del sujeto particular delimita la escala mínima, la del ámbito cotidiano,

9 En el sentido usado por Heller (1977:29-35).

en esta dimensión espacial; sin embargo, ella es impensable en aislamiento, fuera de la red que la vincula con otras dimensiones de la reproducción social. Es decir, la reproducción del sujeto particular, nos lo recuerda A. Heller, siempre tiene una dimensión social. Sus contenidos resultan significativos, diferencialmente, dentro de los procesos de reproducción social referidos a unidades a varias escalas¹⁰.

Lo esencial en esta distinción de escala es la necesidad de respetar cierto nivel de ordenamiento propio de cada unidad social, lo cual impide deducir las características de una escala a partir de aquellas que se dan a otra. Esta tendencia es particularmente evidente en el caso de la escuela, en que se suponen idénticos contenidos y formas de reproducción pertenecientes a diferentes escalas. Las diferencias de formas y contenidos del proceso de reproducción a diferente escala son significativas¹¹.

10 Heller (1977:19), "La vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social". También ver, Heller (1977:31) y Rockwell y Ezpeleta (1983: 23-24).

11 Como ejemplo, no es posible negar el efecto de reproducción de la estructura de clase a escala del sistema escolar en su conjunto, con el argumento de que

Las relaciones entre procesos que se dan a diferente escala son complejas y difíciles de establecer en cada caso concreto. Ejemplos de ellos son la vinculación de la reproducción familiar y escolar de la fuerza de trabajo con la reproducción de las condiciones mismas de la producción capitalista; o bien, la reproducción de sujetos particulares en posiciones institucionales específicas (lo que tienen que hacer para sobrevivir) y la relación de ese proceso particular, individual, con la reproducción de relaciones de poder que sostienen la hegemonía estatal. La posibilidad de dar contenido concreto a estas relaciones, que se pueden construir hipotéticamente, debe pasar por las múltiples distinciones que impone la cuestión de escala. Estos son algunos de los problemas que hemos de resolver para comprender tanto la especificidad de la escuela, su "lógica-propia", como la trama de relaciones cambiantes que la vinculan con el movimiento histórico de la sociedad.

4. Una cuarta pregunta central para la investigación es ¿desde dónde ocurre la reproducción? Es decir, cuáles son sus "determinaciones", en

existen numerosos casos de "movilidad social" relacionados con escolaridad, a escala del sujeto particular.

cualquiera de los múltiples sentidos que puede tener esta palabra. De este complejo asunto, tal vez el aspecto que más ha estado presente en las discusiones de la reproducción es la determinación interna o externa respecto a la escuela (es decir, la cuestión de la “autonomía relativa”). Desde las posiciones más economicistas, las relaciones sociales de producción aparecen como determinantes de todo proceso social. Otras posiciones han buscado determinaciones propias de cada instancia social, aunque conservan, frecuentemente, la misma estructura explicativa. Una versión reciente, por ejemplo, identifica un “discurso social” unívoco, homogéneo, que determina un mismo contenido ideológico bajo múltiples manifestaciones concretas y variables¹².

La noción de la “autonomía relativa” presupone un recorte de lo social, una unidad analítica, dentro del cual se da un nivel de determinación independiente de aquella que proviene de la base económica o de la “totalidad social”. El planteamiento básico de la autonomía relativa del sistema escolar es la continuidad de ciertas relaciones y prácticas características de la escuela más allá de cualquier transformación del

entorno social o político. En la teoría de Bourdieu, la función reproductora de la escuela es asegurada de hecho por esa autonomía; la idea de autonomía en este autor apunta así esencialmente a los aspectos más conservadores de la escuela¹³. En estos planteamientos la determinación dentro del dominio de la autonomía relativa de la escuela suele adoptar los mismos mecanismos que caracterizan los planteamientos referidos a la base económica. Es decir, se supone una estructura profunda, constante, esencial, como determinación de toda manifestación “fenoménica”, es decir, de todo elemento observable.

A partir de otras concepciones (R. Williams y E.P. Thompson¹⁴, por ejemplo), es posible plantear la determinación de la reproducción en términos más históricos, para vincularla a luchas sociales concretas. Una consecuencia

13 Bourdieu y Passeron (1976: 102, §4.1.2.1). Desde luego, algunos lo adoptaron con el sentido contrario, en la búsqueda de un “margen” institucional para la transformación escolar, previa a la transformación social.

14 Thompson, 1977; Williams, 1981: 177-178. En Williams, la “autonomía” se define en términos de la distancia entre las prácticas culturales y la reproducción de relaciones sociales dominantes, distancia que puede tener diferentes significados.

12 Difundido por ejemplo en Fossaert, 1977: 90-98.

de esta opción sería la posibilidad de distinguir movimientos contradictorios de reproducción, coexistentes dentro de una misma formación social. Bajo esta mirada los contenidos de la reproducción en la escuela conservan su heterogeneidad: corresponden a diferentes escalas temporales o espaciales, a condiciones históricas también diferentes. Entran en juego en la formación social con sentidos políticos variables. Su continuidad histórica se debe, así mismo, a diferentes fuerzas o mecanismos, provenientes tanto del poder dominante como de los grupos dominados. Es decir la determinación de la reproducción de diversos contenidos o relaciones se da en el proceso mismo de luchas sociales, y no como “efecto” de alguna estructura social esencial.

Fuera del ámbito escolar son muchos los ejemplos. La reproducción de formas de organización y resistencia que anteceden el marco de la estructura social dominante contribuye en ciertas épocas a la formación misma de clase y a sus luchas, o, por el contrario, desde los grupos dominantes se refuncionalizan y reproducen relaciones anacrónicas pero útiles a la explotación actual. La continuidad de ciertos rasgos culturales de grupos étnicos ha planteado siempre ese dilema. ¿En qué medida su reproducción se debe a proce-

sos de identidad y resistencia cultural, y en qué medida es la misma expansión del capitalismo que perpetúa formas de producción precapitalista, bajo nueva articulación? La respuesta a este tipo de preguntas es siempre particular: depende de condiciones históricas precisas.

Dentro de la escuela, la determinación de los procesos de reproducción y de sus contenidos adquiere especial relevancia, ya que es a partir de ello que es posible pensar su transformación. Dentro de los múltiples contenidos Y relaciones que muestran continuidad relativa dentro de la escuela ¿cómo distinguir entre aquellos que se deben a mecanismos de mediación Y de coerción efectivos, ejercidos desde el poder estatal, y otros, cuya reproducción se debe a las apropiaciones colectivas, logradas cotidianamente, por grupos dominados?

En alguna zona intermedia entre el determinismo estructural que deja pocas opciones para la práctica política en la escuela y el voluntarismo subjetivo que pretende poder escapar de cualquier determinación ajena a la propia de cada individuo, se encuentran las posibilidades concretas de conocer, distinguir y organizar los contenidos y las relaciones más concretas susceptibles de transformar el orden social.

LA PERTINENCIA DEL CONCEPTO DE REPRODUCCION

Finalmente, nos enfrentamos al problema de la pertinencia y de los límites del concepto de reproducción para dar cuenta de lo que ocurre en los ámbitos educativos. Raymond Williams (1981: 189-191), entre otros, marca algunas precisiones importantes en la idea de reproducción: la continuidad histórica, afirma, nunca es pura, siempre es selectiva. La selección misma es necesaria para la continuidad, para poder conservar la fuerza de formas anteriores en nuevas condiciones sociales. Por eso, explica Williams, existe una relación entre producción y reproducción: la producción es posible en la medida que existe un orden o una forma reproducible y la reproducción, por su parte, requiere innovación. La continuidad histórica requiere así tanto del orden como de cambios profundos. El ordenamiento social y cultural tiene que ser continuamente construido. Finalmente, Williams distingue en determinados contextos históricos niveles “residuales” (reproducidos más allá de su dominación), “dominantes” y “emergentes”. No todo lo “emergente” es innovador, en el sentido de contribuir a la reproducción de relaciones dominantes. Hay formas emergentes que tienden a destruir

o a remplazar las dominantes. El problema es cómo distinguir unos de otros.

Estas ideas han sido retomadas en la investigación educativa por varios etnógrafos. Willis, por ejemplo, se centra en la producción cultural subordinada entre grupos de jóvenes de clase obrera y analiza posteriormente sus efectos en la reproducción de relaciones de clase dominante. Connell, en un análisis de la reproducción de diferenciación de clase y de sexo en la escuela, concluye:

La reproducción de relaciones de clase y posiciones de clase no es resultado automático del funcionamiento del sistema. No es un proceso, es más bien un logro —de hecho un logro político—. Las prácticas por medio de las cuales se intenta realizar pueden malograrse, y frecuentemente fracasan (movilidad social descendiente, crisis en las relaciones de clase, etc.); su éxito requiere energía y organización [...] La capacidad de cambiar es decisiva para ese logro [...] Podemos reconocer la fuerza de la determinación estructural sin presuponer un ciclo sin fin de reproducción. Esto no implica que la contradicción estructural produce mecánicamente el cambio. Lo que hace es abrir el espacio en que pueden desarrollarse nuevas prácticas [...] que a su vez reconstituyen estructuras en nuevas formas. (Connell et al. 1981:102-117, traducción del autor)

Estas afirmaciones coinciden con reflexiones que hemos expresado en otros textos, en el sentido de considerar a la reproducción como uno solo de varios procesos que constituyen históricamente las realidades educativas: “la reproducción y transformación de relaciones sociales, el control y la apropiación de instituciones, la generación, conservación o destrucción de conocimientos, la socialización o individuación de la vida social” (Rockwell y Ezpeleta 1983: 26) son algunos de los que es posible identificar en la escuela.

Por varias razones, parece ser insuficiente incluso la dicotomía de reproducción/ contra-reproducción o reproducción/ resistencia, que caracteriza las teorías de Apple y de Giroux. Giroux mismo advierte contra la tendencia de entender como resistencia toda práctica que se opone a los contenidos de la reproducción dominante. En realidad, lo que parece suceder es un encuentro entre varios procesos que interactúan en la formación y la transformación de relaciones sociales, constituidas siempre en luchas sociales históricas, concretas.

El hecho de que la reproducción se ha constituido en el concepto explicativo privilegiado en la investigación educativa ha tenido serias consecuencias. La tendencia adicional de vincular el proceso de reproducción siempre a las clases dominantes y al Estado ha ocultado tanto la repro-

ducción subordinada¹⁵, es decir la continuidad persistente de formas y contenidos subalternos incluso frente a la imposición de nuevas formas vía la escuela¹⁶, como los procesos de contra-reproducción o incluso de destrucción que provienen del Estado mismo. Estos procesos parecen explicar algunas de las distancias que existen entre la realidad educativa latinoamericana y las realidades de las metrópolis. En nuestros países, en épocas recientes, se destruyen instituciones y contenidos educativos, tradiciones pedagógicas y culturales que han sido producto de luchas sociales pasadas. La garantía misma de una escolaridad básica universal y gratuita requiere la reproducción de estructuras y mecanismos de financiamiento que en tiempos de crisis tienden a reducirse. La descentralización, la privatización y la regionalización diferencial son procesos potencialmente regresivos, frente a los cuales la oposición democrática puede encontrarse en la necesidad de defender, paradójicamente, la “reproducción” de instituciones y contenidos (como la gratuidad, el laicismo y el nacionalismo) que caracterizan la educación lograda en la

15 Willis (1981) se refiere a procesos de reproducción originados en las clases dominadas.

16 Valentín (1982) da buenos ejemplos de esto.

actualidad. La actual polémica acerca del libro de texto gratuito en México (Fuentes, 1985), elemento básico de la gratuidad en primarias, que tan fácilmente puede ser tachado de instrumento de la reproducción de la ideología dominante, refleja la complejidad de las cuestiones políticas detrás de diferentes conceptualizaciones de la reproducción.

Para la investigación empírica, esta discusión muestra la dificultad no sólo de observar y de distinguir contenidos, niveles, escalas y determinaciones de la reproducción, sino también de establecer la pertinencia misma del concepto para el conocimiento de realidades educativas históricas. La delimitación teórica de este proceso que ha hecho posible un avance relativo en la investigación es esencial para empezar a conceptualizar y a conocer otros procesos sociales relevantes en la educación.

BIBLIOGRAFÍA

- Althusser, L. 1979 "Los Aparatos Ideológicos del Estado" en *La Filosofía como Arma de la revolución* (México: Siglo XXI; Ediciones de Pasado y Presente).
- Anyon, J. 1981 "Social Class and School Knowledge" en *Curriculum Inquiry* N° 11(1), pp. 3-41.
- Apple, M. 1980 "The other side of The Hidden Curriculum: Correspondence Theories and The Labor Process" en *Interchange* (Países Bajos: Springer) N° 2(3), pp. 5-22.
- Apple, M. 1981 "Reproduction, Contestation and Curriculum: An Essay in Self-Criticism" en *Interchange* (Países Bajos: Springer) N° 12(2-3).
- Baudelot, C.; R. Establet 1976 *La escuela capitalista* (México: Siglo XXI Editores).
- Blumer, H. 1969 *Symbolic Interaction: Perspective and Method* (Englewood Cliffs: Prentice Hall) pp. 21-60. Traducción al español *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método* 1982 (Barcelona: Hora S.A.).
- Bourdieu, P.; Passeron J. C. 1976 *La reproducción* (Barcelona: Laia).
- Bourdieu, P.; Passeron J. C. 1986 *Los estudiantes y la cultura* (Buenos Aires: Ediciones Labor).
- Bowles, S.; Gintis H. 1981 *La instrucción escolar en la América capitalista* (México: Siglo XXI).
- Connell, R. 1982 *Making the Difference, School, Families and Social Division* (Londres: George Allen and Unwin).
- Connell, R. *et al.* 1981 "Class and Gender Dynamics in a Ruling-class School" en *Interchange* (Países Bajos: Springer) N° 12(2-3).
- Edwards, V. 1986 "Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar: un estudio etnográfico", Tesis

- Maestría, Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav.
- Fossaert, R. 1977 *La Société* (París: Sevil) vol. 1.
- Fuentes, O. 1985 "25 años de libros de texto gratuito", sección: Los libros, La Jornada, 24 de agosto.
- Geertz, C. 1973 "Thick Description: Toward an Interpretative Theory of Culture" en *The Interpretation of Culture* (Nueva York: Basic Books). Versión en castellano: 2000 *La interpretación de la cultura* (Barcelona: Gedisa).
- Gioux, H. 1985 "Theories of Reproduction and Resistance in The New Sociology of Education: a Critical Analysis" en *Harvard Educational Review* (Cambridge: Harvard Education Publishing Group) N° 53(3). Traducción: 1985 *Cuadernos Políticos* (México: UNAM) N° 44.
- Gramsci, A. 1975 *El Materialismo Histórico y la Filosofía de Benedetto Croce* (México: Juan Pablos).
- Green, A.; Sharp R. 1975 *Education and Social Control* (Londres: Routledge; Kegan Paul).
- Heller, A. 1977 *Sociología de la vida cotidiana* (Barcelona: Península).
- Paradise, R. 1979 "Socialización para el trabajo: la interacción maestro-alumno en el salón de clase", Tesis Maestría, Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav.
- Rockwell, E.; Ezpeleta J. 1983 "La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso" (Mimeo).
- Thompson, E. P. 1977 *La Formación Histórica de la Clase Obrera* (Barcelona: Laia).
- Valentínez, L. 1982 *La persistencia de la lengua y la cultura purépecha frente a la educación escolar*. Tesis de Etnolingüística, CIESAS. (México: Dirección General de Educación Indígena, SEP).
- Williams, R. 1981 *Cultura, Sociología de la comunicación y del arte* (Barcelona: Paidós).
- Willis, P. 1977 *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Jobs* (Londres: L. Gower). Versión en castellano 1988 *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera* (Madrid: Akal).
- Willis, P. 1981 "Cultural Production is different from Cultural Reproduction is different from Social Reproduction is different from Reproduction" en *Interchange* (Países Bajos: Springer) N° 12(2-3).

REPENSANDO LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

UNA LECTURA DE GRAMSCI*

1. UNA BÚSQUEDA EN LOS TEXTOS DE GRAMSCI

A lo largo de la obra de Gramsci se encuentra una línea de reflexión sobre la sociedad civil, entrelazada con múltiples análisis de iglesias, escuelas, partidos, empresas, sindicatos, agrupaciones cívicas y culturales. Al confrontar estos textos con las preguntas iniciales de mi indagación y contrastarlos con otros autores consultados, fue posible construir, paulatinamente, una lectura de los escritos de Gramsci articulada en torno al problema del concepto de institución. La interpretación resultante dista bastante de versiones más difundidas de la teoría gramsciana; fue a la vez un aporte sustancial para la tarea de repensar una institución, en particular la escuela.

* De la edición: Rockwell, E. 1987 Repensando institución: una lectura de Gramsci. Cuadernos DIE. México, Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.

Los indicios más significativos para esta tarea no se encuentran, paradójicamente, en los escritos pedagógicos de Gramsci, que son de carácter polémico y prescriptivo, sino en los textos centrales de su pensamiento teórico, sobre todo en los *Cuadernos de la Cárcel*.¹ Estos textos desde luego han dado y dan para mucho más que la conceptualización de la escuela y no es intención del presente escrito proponer una lectura exclusivamente “pedagógica”, o “superestructural” de ellos. La teoría

1 Los más sugerentes han sido “La introducción al materialismo histórico”, “El moderno príncipe”, “Acción católica, Jesuitas y Modernistas” y “Americanismo y fordismo”. Todas las referencias se hacen a la edición de los *Cuadernos de la Cárcel*, publicada por Juan Pablos, 1979, abreviadas como N. M. (“Notas sobre Maquiavelo, sobre el Estado y la política”, vol. 1), M. H. (“El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce”, vol. 3) y *Los Intelectuales y la organización de la Cultura*, (I), Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1972.

política general que Gramsci desarrolló en sus escritos, anclada en la tradición del materialismo histórico, aún cuando polémico con sus expresiones más economicistas, es el trasfondo necesario para comprender sus reflexiones sobre la “compleja y diversificada institucionalidad sociopolítica” (Pereyra, 1984: 206). Las categorías centrales de hegemonía, bloque histórico, alianza de fuerzas y guerra de posiciones, han sido explicitadas y discutidas por otros autores y son componentes esenciales de la tarea de repensar el concepto de institución, aunque no se precisen sus significados en esta ocasión.

En este texto se intentó retomar otros elementos y relaciones que son constitutivas de la institucionalidad social, eje de la interpretación que a continuación se expone. El interés en la dinámica interior y la expresión cotidiana de las instituciones orientó la discusión acerca del Estado y su relación con las instituciones, generalmente considerada a escala de la formación social, hacia nuevos ámbitos. La pregunta central era cómo se encuentra el Estado dentro de las instituciones, en lugar de cómo éstas se encuentran o no “dentro” del Estado. Se buscó reconstruir relaciones y procesos concretos que mostraran cómo sociedad civil y sociedad política permean la vida cotidiana institucio-

nal, en lugar de clasificar las instituciones por su adscripción a uno u otro dominio.

A primera vista, los escritos de Gramsci parecen echar poca luz sobre el problema de las instituciones. El término mismo está bastante ausente; incluso es difícil encontrar el concepto desarrollado de “aparatos de Estado” que se le suele atribuir, pero cuya elaboración teórica se debe más bien a Althusser y a Poulantzas. Sin embargo, la rica discusión de los escritos gramscianos está armada en gran medida en torno a los análisis concretos de lo político como proceso que atraviesa, sin ser idéntico a ella, la trama institucional. De ahí que sea posible encontrar en estos textos ciertas ideas constantes que ayudan a repensar la concepción de institución.

Dado el interés prioritario de Gramsci en los procesos políticos, lo institucional carece de explicitación y autonomía como objeto de su reflexión. Por lo mismo, gana en dinamismo e historicidad; estas características tienen implicaciones profundas para la tarea de reconceptualizar a las instituciones, que generalmente han sido pensadas desde el poder establecido.

A partir de la lectura de Gramsci fue posible polemizar con algunas de las definiciones teóricas de institución, como las de Durkheim, Parsons, Weber, Malinowski, Radcliffe-Brown

y Poulantzas, entre otros.² Sin desconocer los aportes esenciales de estos autores y su presencia ineludible en nuestro sentido común académico, se encuentra cierta tendencia a resaltar como eje básico del concepto de institución un ordenamiento racional (explícito o implícito), normativo y generalmente determinante de la acción humana. Esta concepción parece ser tributaria del sentido jurídico de institución, vinculado al orden legal. Salvo en algunos escritos antropológicos,³ la concepción de institución suele ligarse a la vez al Estado, como poder que establece, legitima, y finalmente garantiza mediante la “coacción” el orden institucional. Aun en concepciones propuestas desde otras perspectivas ideológicas, como la de Poulantzas, encontramos una explícita transferencia de la definición tradicional a nuevos términos; la “norma” se traduce en “ideología dominante”

2 Al final se anexas algunas de las definiciones que se retomaron de estos autores para confrontarlas con la concepción que emerge de la lectura de Gramsci.

3 Los antropólogos, al estudiar sociedades primitivas “sin Estado”, hicieron extensivo el uso del término institución a los ordenamientos tradicionales, sin codificación explícita, normados y garantizados por una difusa “coerción social”. Esta posición es representada en cierta medida también por Durkheim y sus herederos.

y la “coacción” en “represión estatal”. En todas las concepciones, el acento está puesto sobre lo establecido y lo continuo; se presupone un ordenamiento tópico, en el cual a cada dominio de lo social se le asignan funciones exclusivas. Finalmente, también es recurrente la idea de una evolución histórica de las instituciones hacia una cada vez mayor racionalización, especialización y complejización y, dado su vínculo con el Estado, hacia una mayor cohesión, unificación y homogeneidad social.

Frente a esta tradición teórica, las descripciones de instituciones en los textos de Gramsci representan otra concepción. En ésta, las instituciones aparecen como “formas históricas bien caracterizadas y [...] casi únicas”, en la heterogénea trama de una sociedad civil considerada como escenario de luchas sociales y procesos políticos. El análisis gramsciano muestra rupturas con las definiciones tópicas, normativas y racionalistas de institución; recupera los múltiples elementos culturales, incluyendo conocimientos y concepciones del mundo implícitos y contradictorios, en juego en la conformación institucional; identifica momentos de eficacia política, en que la actuación de ciertos sujetos, es decir, de fuerzas sociales organizadas, explica la continuidad o el desplazamiento de la institución en la historia; redefine

los conceptos de coerción y de consenso como una “doble perspectiva” sobre los procesos políticos que conforman la trama institucional de la sociedad civil.

2. INSTITUCIÓN Y SOCIEDAD CIVIL

El concepto de sociedad civil es el punto de partida para repensar la categoría de institución desde la perspectiva de Gramsci. A lo largo de los *Cuadernos* es constante la crítica a la concepción liberal que supone la disociación orgánica entre la “sociedad civil” y el Estado⁴ como argumento contra la intervención estatal en la economía. Esto no implica que Gramsci deseche el concepto de sociedad civil, ni que plantee su absorción total por el Estado.

En su discusión acerca del sentido de este concepto en el pensamiento gramsciano, Pereyra (1984) cuestiona las interpretaciones esquemáticas contenidas, por ejemplo, en la fórmula “Estado = sociedad política + sociedad civil”, y propone entender la sociedad civil

como “el complejo institucional donde se organiza el enfrentamiento ideológico y político de las clases sociales [...] una diversidad de organismos [...] entre ellos los partidos políticos y los sindicatos, pero también los medios de comunicación, congregaciones religiosas, agrupaciones empresariales, centros educativos, colegios profesionales y agrupaciones de variada índole componentes del tejido social”. A la par, considera importante mantener el término Estado, en su sentido restringido, para referirse a “los órganos públicos del poder político (gobierno, parlamento, magistratura y ejército)” (Pereyra, 1984: 214). Esta distinción no implica una separación orgánica; el problema analítico es justamente comprender cómo se ha dado, históricamente, la articulación entre Estado y sociedad civil.

Frente a este problema, Pereyra propone una interpretación que cuestiona explícitamente los planteamientos de Althusser y de Poulantzas: “Medios de comunicación, centros educativos, sindicatos, organismos eclesiales, etc., no son «aparatos ideológicos de Estado», son instituciones ideológicas y políticas de la sociedad civil cuyo funcionamiento se deslinda de los dictados gubernamentales en la medida en que son espacios abiertos a la lucha de clases” (Pereyra, 1984: 210). La sociedad civil es el

4 “[el] error teórico... reside en la distinción entre sociedad política y sociedad civil, que de distinción metódica es transformada en distinción orgánica...” (N. M., 1979: 54).

lugar en que se constituyen y se encuentran las fuerzas políticas, el “escenario” donde la lucha política se despliega cotidianamente. Las clases dominantes en la estructura social (dadas las relaciones de producción) generalmente adquieren una posición dominante en las instituciones, lo cual no cancela la presencia de las clases “subalternas” ni la posibilidad de articulación de diversas acciones en los procesos de oposición a los grupos dominantes (Pereyra, 1984: 211-219).

La vinculación de estos organismos al Estado, en sentido estricto, es variable históricamente; sin embargo, en la concepción gramsciana, el problema principal no es el de clasificar a las instituciones según su pertenencia a una u otra esfera mediante la distinción público/privado. Esa vinculación formal no alcanza a explicar el “sentido estatal” de acciones y procesos que se dan en las instituciones “privadas” de la sociedad civil. Para ello, es necesario retomar el concepto de Estado “en su sentido amplio”, como sistema hegemónico, evitando, sin embargo, la falsa identificación de hegemonía y dominación (Macciocchi, 1975: 152-17).⁵ Si

bien el Estado es “garantía última” de la dominación de clase, su poder se constituye tanto por el uso de la fuerza como por la consolidación de la hegemonía. La hegemonía tiende a asimilarse a la idea de dominación, con lo cual pierde su significado preciso de “dirección política y cultural de otros grupos sociales” (Pereyra, 1984: 224-233), en tanto aliados.

En los escritos de Gramsci, la hegemonía adquiere, además, un doble sentido: expresa la capacidad del grupo dominante de contrarrestar la formación de un nuevo bloque histórico y, a la vez, la capacidad creciente del grupo “fundamental” dominante de “escindirse”, superar el corporativismo y establecer alianzas en torno a una transformación de relaciones sociales. La dirección hegemónica se presenta como la posibilidad de un grupo dirigente de “tomar a su cargo el conjunto de problemas de la realidad nacional e indicar sus soluciones concretas (infraestructurales)” (Macciocchi, 1975), requiere de avances materiales, en este sentido, para mantener una relativa cohesión entre diversas fuerzas sociales aliadas con el grupo que detenta el poder, incluyendo, en ciertos momentos

5 Además, es importante “entender que la dirección intelectual y moral no consiste en la imposición de una cosmovisión prefabricada, sino en la articulación,

alrededor de un principio hegemónico, de los elementos ideológicos fundamentales de la sociedad” (Mouffe, 1979: 15).

históricos, fuerzas potencialmente antagónicas. La inserción estatal en la sociedad civil y la relación sustancial de organismos “privados” con el poder estatal se dan en función de este proceso hegemónico.

A estas precisiones conceptuales se suman otras particularmente importantes para repensar institución. En contraposición con la concepción liberal, la sociedad civil aparece en Gramsci como el conjunto de relaciones sociales resultantes de los sucesivos movimientos políticos de construcción de hegemonía. En este sentido, “sociedad civil” no equivale a “la sociedad”, abstracción sociológica que suele usarse a cualquier escala del orden social y que relativiza las diferencias históricas, haciendo difícil pensar la transformación social. Sociedad civil, como concepto, mantiene un valor analítico respecto a las formaciones sociales históricas.⁶

6 Otra precisión, que no fue posible desarrollar en este texto, es que sociedad civil tampoco equivale a la “superestructura” de otras concepciones. Incluye, desde una perspectiva no economicista, las relaciones sociales constitutivas de los ámbitos de producción. Éstos incluso pueden ser, en ciertos lugares y momentos, los ámbitos de consolidación de la hegemonía (“la hegemonía nace de la fábrica...” N. M., 1979: 287).

Gramsci describe la sociedad civil en “Oriente” como “primitiva y gelatinosa” (N. M., 1979: 95); en los países de “Occidente” es más bien una “estructura muy compleja y resistente” (N. M., 1979: 94). Con ello señala que diferentes formaciones sociales, en distintas épocas, muestran mayor o menor desarrollo de la sociedad civil, esto es, mayor apertura, complejidad y socialización de los espacios civiles. El desarrollo de la sociedad civil tiende a superar la disgregación relacionada con el modo de producción feudal, con el campesinado y con ordenamientos políticos verticales y autoritarios; es paralelo a la progresiva superación del corporativismo de los grupos sociales. Por ello, el término “sociedad civil” se asocia con “la sociedad burguesa”, en el sentido original de ciudadana, urbana; expresa la red de vínculos sociales que van más allá del mundo cotidiano, del gremio, del feudo, de la parroquia.

Sin embargo, la construcción histórica de la sociedad civil de ninguna manera es privativa de la burguesía como clase. La rica descripción que ofrece E. P. Thompson (1977) permite reconstruir el proceso de apertura de la organización política obrera que se dio a fines del siglo XVIII, bajo la consigna significativa de “que su número sea ilimitado”, y muestra lo que implicó el uso de la imprenta y la correspondencia en

el proceso de formación de clase. La sociedad civil se materializa en cada formación social en esa estructura de relaciones específicas que posibilitan la creciente organización y eficacia política. Por ello, forma las “trincheras” de las luchas sociales.

El desarrollo histórico de la sociedad civil no es lineal. En ciertas épocas su constitución efectivamente corresponde al surgimiento de la hegemonía burguesa; en otras, se conforma bajo la cobertura legal y con el apoyo material del Estado nacional. No obstante, de ninguna manera sigue siendo siempre del interés del grupo dominante o del Estado mantener ese desarrollo. Son constantes los intentos de la burguesía de controlar o de mediatizar las relaciones constitutivas de la sociedad civil, de limitar el acceso a sus espacios a ciertos grupos (a los escolarizados, por ejemplo) o bien de construir relaciones unidireccionales donde se restringe la participación posible de los grupos subalternos. Contra la tendencia inherente al desarrollo de la sociedad civil, hacia mayor asociación y práctica colectiva, los grupos dominantes intentan mantener la fragmentación social y la “individuación” (Holloway, 1980). En ciertos casos, se procede incluso a la destrucción de relaciones de la sociedad civil y a la disolución de organizaciones sociales.

La construcción de la sociedad civil es también tarea de la organización alternativa y de la oposición. En ciertas épocas, se retoman formas de organización social pre-capitalista que adquieren nuevo sentido al articularse a los procesos políticos disidentes. En México, por ejemplo, las fiestas y celebraciones tradicionales, en sí puntos de reunión, devienen centros importantes de organización campesina (García de León, 1985). En otros casos se crean nuevas formas de mantener la organización social básica, alternativas a aquellas controladas o destruidas por el poder hegemónico. Esto sucede, aparentemente, incluso en las condiciones de “institución total” como la prisión (de Ipola, 1982), o dentro de la racionalidad de la fábrica, donde la socialización objetiva del proceso de trabajo, que resulta del hecho de reunir a los trabajadores, es combatida cotidianamente mediante medidas que aseguren la fragmentación y el aislamiento (Linhart, 1979).

La sociedad civil es espacio de encuentro y de lucha de múltiples fuerzas políticas; no es “sujeto” único en oposición al Estado.⁷ Pero

7 “... La iglesia es considerada como representante de la sociedad civil en su conjunto (mientras que no es más que un elemento cada vez menos importante)” (N. M., 1979: 116).

además, la sociedad civil, entendida como apertura, complejidad y riqueza cultural de las relaciones sociales que conforman la vida humana, no es sólo el escenario sino también uno de los contenidos mismos de las luchas sociales. Desde la perspectiva de Gramsci, el desarrollo progresivo de la sociedad civil implica avances permanentes, en la medida que su transformación se vincula con las condiciones estructurales y el movimiento histórico de la formación social.

La construcción de la sociedad civil es así resultado de procesos políticos. En determinadas sociedades y coyunturas, estos procesos se realizan por medio de acciones estatales, que en estos casos son constitutivas de la sociedad civil. La lucha por una educación básica universal, por ejemplo, dependiendo de las formas o contenidos particulares que asuma históricamente, puede ser uno de los dominios de este proceso de construcción de sociedad civil. Es probable que lo haya sido en el México posrevolucionario, en donde la expansión de la escuela primaria laica y gratuita contribuyó a la vez a la ampliación de la sociedad civil al posibilitar una red de vinculaciones y alianzas alternativa a aquella mediada por el cura o circunscripta por el cacique local. Sin embargo, el sentido polí-

tico real de cada institución o movimiento, dentro o fuera de la estructura estatal, sólo se puede establecer mediante análisis históricos particulares.

El concepto de sociedad civil en Gramsci se aleja así de su sentido liberal y se vincula con la idea de una progresiva socialización⁸ de la humanidad. En el fondo se encuentra la esperanza de un movimiento histórico hacia el “fin del Estado [...] o sea la reabsorción de la sociedad política en la sociedad civil” (N. M., 1979: 123). Esta concepción puede parecer excesivamente utópica desde nuestra perspectiva actual, tan escéptica de cualquier “progreso” o visión teleológica, pero es importante recordar que también funciona como freno al relativismo ideológico, es decir, permite plantear diferencias entre las formaciones sociales históricas, aun cuando sean debatibles los criterios específicos para tal diferenciación. Desde esa concepción de fondo, Gramsci critica tanto las ideologías deterministas asociadas con la idea de una evolución unilineal, como las posiciones voluntaristas que eluden el análisis de las situa-

8 En el sentido de un movimiento histórico hacia las condiciones objetivas del socialismo (socialización del modo de producción).

ciones y los procesos políticos históricos que impiden o posibilitan esa transformación fundamental de la sociedad.

3. LA CONCEPTUALIZACIÓN GRAMSCIANA DE INSTITUCIÓN

De la lectura de los *Cuadernos de la Cárcel* emergen algunas ideas recurrentes en los análisis que Gramsci hace de ciertas organizaciones, entre ellas la iglesia, el partido y la escuela, como instituciones de la sociedad civil que adquieren importancia en determinadas situaciones políticas. Su caracterización de estas organizaciones no siempre es explícita; no propone una teoría formal de institución. Sin embargo, más allá de las afirmaciones particulares que hace, muchas de las cuales son insostenibles en el contexto actual, hay una consistencia en su búsqueda y en sus análisis que importa recuperar, por lo que conviene destacar algunas de esas características más generales de su concepción.

1. *La historicidad* de las instituciones es lo primero que resalta de los análisis gramscianos. Las organizaciones descritas por Gramsci son generadas, transformadas, mantenidas y

destruidas históricamente, en cada sociedad y época. Este carácter histórico contrasta con otras concepciones en que ciertas instituciones son componentes “universales” de cualquier estructura social, o bien producto de una tendencia evolutiva hacia la “racionalización” de la sociedad, constituidas y legitimadas desde el poder estatal. Recuerda Gramsci: “... nada de lo que existe es natural (en el sentido inusitado de la palabra) sino que existe porque se dan ciertas condiciones, cuya desaparición no puede dejar de tener consecuencias” (N. M., 1979: 53). En su concepción, la institucionalidad sociopolítica resulta de procesos sociales o políticos específicos que se generan o se detienen en determinados períodos históricos.

Gramsci describe y analiza ese devenir histórico de las instituciones en términos sumamente concretos. No describe en abstracto a la “Iglesia” o a la “Escuela”; analiza determinados grupos o jerarquías eclesiásticas, diversas modalidades o niveles educativos o tipos de organizaciones culturales. En lugar de establecer estructuras, normas o funciones, traza las relaciones cambiantes entre instituciones y fuerzas políticas hegemónicas en determinadas situaciones históricas. Describe las sucesivas conformaciones de estas instituciones y sus correspondientes sentidos

(“progresivos o regresivos”) que cambian históricamente. El análisis gramsciano, frecuentemente comparativo, hace resaltar esa variación de país a país, de época a época, no en sí misma, sino en tanto se encuentra articulada a movimientos políticos.

Los análisis de diferentes momentos históricos de la iglesia, que se encuentran en diferentes textos de los *Cuadernos de la Cárcel*, muestran la importancia de esta dimensión de las instituciones. Desde la reflexión acerca de cómo la iglesia católica de total, deviene parcial (N. M., 1979: 212), hasta la discusión del sentido en que determinados movimientos, órdenes o doctrinas eclesásticas refuerzan el poder hegemónico al restablecer la dirección de “los intelectuales” sobre “los simples” (M. H., 1979: 16-20), los textos dan cuenta de las transformaciones de la institución.

Gramsci retoma continuamente esta dimensión histórica en relación con diferentes temas: los partidos (N. M., 1979: 46-47, 51-52, 77-78), las posiciones filosóficas y políticas (M. H., 1979: 12, 18, 30, 51), la caracterización de los intelectuales (M. H., 1979: 32), la objetividad científica (M. H., 1979: 145-146). La correspondencia de las instituciones al Estado “en sentido estricto” es igualmente

histórica.⁹ La concepción del hombre como conjunto de relaciones (M. H., 1979: 37), también adquiere esa dimensión. Gramsci plantea: “No es suficiente conocer el conjunto de relaciones en cuanto existen en un momento dado como sistema, sino que importa conocerlas genéticamente, en su movimiento de formación, puesto que cada individuo no es sólo síntesis de las relaciones existentes sino de la historia de esas relaciones” (M. H., 1979: 37). Esta concepción orienta la mirada hacia la historicidad de cualquier situación contemporánea, como dimensión contraria a su aparente conformación sistemática. A la vez, tiende a relativizar los diversos elementos constitutivos de esa realidad actual.¹⁰

9 Se plantea la progresiva vinculación o desvinculación del Parlamento y los partidos al Estado (N. M., 1979: 158-164), la iglesia (N. M., 1979: 116), los sistemas educativos (N. M., 1979: 233-240), e incluso la vigilancia de la “vida privada”, como en el caso del prohibicionismo (N. M., 1979: 303).

10 Así, por ejemplo, la historia de la filosofía muestra la elaboración que “ha sufrido el pensamiento en el curso de los siglos y el esfuerzo colectivo que ha costado nuestro actual modo de pensar, que resume y compendia toda la historia pasada, incluso en sus errores y delirios, que no por haber sido cometidos en el pasado, cuando eran correctos, tienen porque

No obstante, el énfasis constante en la dimensión histórica responde más a la adscripción al materialismo histórico que a una asimilación acrítica de corrientes historicistas, como han sugerido Althusser (1968) y Poulantzas (1978). La distinción es clara en la crítica que Gramsci mismo hace a autores como Croce, distanciándose a la vez de ellos: “Establecer con exactitud el significado histórico y político del historicismo crociano significa reducirlo a su real significado de ideología política inmediata, despojándola de la grandeza brillante que le es atribuida como [...] ciencia objetiva [...] que se coloca por sobre todas las miserias y contingencias de la lucha cotidiana, en una desinteresada contemplación del eterno devenir, de la historia humana” (M. H., 1979: 219). Gramsci plantea, frente a la tendencia conservadora del historicismo, el problema de la elección del “elemento del pasado” que “debe” conservarse; “el pasado es cosa compleja, un conjunto de lo vivo y de lo muerto, en la cual la elección no puede ser hecha arbitrariamente” (M. H., 1979: 218). La conservación o transformación histórica no es cosa de voluntad, sino de historia real, de fuerzas materiales. Al pensamiento

ser reproducidos en el presente, cuando no son necesariamente correctos” (M. H., 1979: 15).

crociano, que planteaba ya la identidad de la filosofía y la historia, Gramsci contrapone la necesaria identidad de la historia y la política: “la historia es siempre historia contemporánea, es decir, política” (M. H., 1979: 215). El análisis histórico de la “institucionalidad sociopolítica” es así la reconstrucción de la historicidad de las situaciones y concepciones actuales y de las fuerzas sociales y políticas que luchan para conservar o transformar el orden social.¹¹

2. En la concepción gramsciana, las instituciones, a fuerza de cobrar su dimensión histórica, pierden su carácter tópico, es decir, no se encuentran adscriptas esencialmente a determinado “dominio”, “instancia” o “esfera” social, ni se definen en correspondencia con determinadas funciones constantes o exclusivas. Es incorrecto buscar en los *Cuadernos de la Cárcel* un esquema del ordenamiento social en donde cada cosa permanezca en su “lugar”; la riqueza de los análisis de Gramsci

11 En otro texto Gramsci rechaza igualmente el “romanticismo” asociado con la posición del estudio del folklore que “tiene miedo constantemente de que la modernidad le destruya el objeto de su ciencia” (M. H., 1979: 121). También critica el “misticismo histórico” del economicismo (N. M., 1979: 86).

se debe en parte a su constante ruptura de los esquemas tópicos, como son el modelo de los “tres pisos” (económico, político, ideológico), la dicotomía estructura-superestructura (M. H., 1979: 53-57, 65-67) y la separación de lo privado y lo público. Estas rupturas son posibles dada la alternativa conceptual que construye Gramsci, cuyo eje articulador es el sentido de los procesos políticos en el orden social.¹² Así, la iglesia, el parlamento o la escuela se consideran como parte del Estado, no tanto por su adscripción formal como por su “significación estatal”, es decir, su función hegemónica, en determinada época o lugar (N. M., 1979: 116). Las instituciones educativas se someten a análisis específicos, de tal forma que diferentes niveles o modalidades —educación básica vs. universitaria, laica vs. jesuítica, etc. (N. M., 1979: 233-240)— se encuentran relacionados con diferentes intereses y movimientos políticos. La acción hegemónica es ejercida de manera variable en diferentes instituciones de la sociedad, en diferentes momentos y situaciones políticas.

12 Esto no significa, como plantean algunos críticos, que entonces “todo es política”, sino sólo que cualquier elemento social puede tener un sentido político, dentro de determinadas situaciones y procesos concretos.

Hay otro sentido en que la concepción gramsciana no es tópica. Las instituciones no sólo no pertenecen siempre a una misma esfera social, sino que la unidad analítica, incluso la existencia orgánica de cada institución, tiende a rebasar su designación formal. Gramsci critica, por ejemplo, un artículo en el cual “son estudiadas una parte de estas organizaciones [que forman la nación], más sólo aquellas que existen formalmente. (Por ejemplo los lectores de un periódico ¿forman o no una organización?)” (N. M., 1979: 168). El ejemplo más claro de esta disolución de la unidad formal de la institución se da en el caso del análisis del partido.

¿Es necesaria la acción política (en sentido estricto) para que se pueda hablar de partido político? En el mundo moderno se puede observar que en muchos países los partidos orgánicos y fundamentales, por necesidades de lucha y por otras razones, se han dividido en fracciones, cada una de las cuales asume el nombre de “partido” y aún, de partido independiente. Debido a ello con mucha frecuencia el Estado Mayor intelectual del partido orgánico no pertenece a ninguna de tales fracciones pero actúa como si fuese una fuerza dirigente por completo independiente, superior a los partidos y a veces considerada así por el público. Esta función se puede estudiar con mayor precisión si se parte del punto de vista de que un

periódico (o un grupo de revistas), son también “partidos” o “fracciones de partido” o “función de determinado partido”. (N. M., 1979: 44-45)

Se borra así la delimitación tópica del partido como institución: en una situación éste es adscripto a la iglesia,¹³ en otra, aparece como terrorismo o bien bajo una dirección cultural aparentemente apolítica; en otra, se expresa en “facciones” o es articulada vía la “prensa deportiva y técnica”, etc. (N. M., 1979: 45). “Los partidos pueden presentarse bajo los nombres más diversos, aun con el nombre de anti-partido y de negación de los partidos” (N. M., 1979: 42). En esta búsqueda de lo constitutivo de los partidos en una serie de procesos y movimientos históricos reales, Gramsci concluye, finalmente: “nadie está al margen de una organización y de un partido, ya que ello se entiende en un sentido amplio y no formal” (N. M., 1979: 167).

Si bien en el caso de otras instituciones esta disolución de los límites formales no es tan completa, también es claro que Gramsci la busca constantemente: “La iglesia, en su fase moderna [...], no puede limitarse a producir curas; ella desea penetrar el Estado [...] y para

ello son necesarios los laicos, es necesaria una concentración de cultura católica representada por laicos [...] auxiliares de la iglesia [...] profesores o funcionarios” (N. M., 1979: 239).

Caracterizan a los textos de Gramsci las expresiones concretas que asume la organización interna de las instituciones. Por lo tanto, la definición de la institución no se agota en la delimitación formal de su ámbito, función o estructura. Bajo la constancia formal de categorías sociales como “iglesia” y “partido”, Gramsci busca formaciones orgánicas, bastante disímiles de una época a otra, que no solamente rompen con lo establecido o instituido anteriormente, sino que incluso rebasan las fronteras mismas de las “cosas” designadas por tales términos. Los procesos que constituyen la compleja trama sociopolítica desplazan así las definiciones estatutarias —la norma— como elemento central de la conceptualización que Gramsci ofrece de institución.

Varias de sus reflexiones sobre el derecho apuntan en esa dirección: “El *ius* romano expresaba”, dice, “el derecho como poder de voluntad y [...] el orden jurídico como un sistema de poderes *no contenidos en su esfera recíproca por normas objetivas y racionales* [...]”. El cristianismo, en cambio, mantiene el concepto de *directum*, en su tendencia a subordinar

13 “El modernismo [eclesial] no creó órdenes, sino un partido: la democracia cristiana” (M. H., 1979: 19).

la voluntad a la norma, a transformar el poder en deber” (N. M., 1979: 160, énfasis mío). En este sentido, esta ruptura de Gramsci con “lo tópico” es a la vez un cuestionamiento de “la norma” como el elemento articulador y uniformador de las instituciones, tal como aparece constantemente en las concepciones heredadas de las nociones del “derecho” y del “deber”. La ruptura con un ordenamiento tópico es consecuencia del reconocimiento de que el orden legal, considerado “natural”, es en realidad producto de procesos de lucha que lo anteceden y que lo transforman históricamente.¹⁴ Estos mismos procesos generan realidades institucionales contradictorias, sólo parcialmente determinadas por la delimitación normativa.

3. Como tercera característica de la concepción gramsciana, se encuentra la problematización de la “unidad” interna de las instituciones. El “problema fundamental” en la historia de la sociedad civil es el de “lograr la unidad

socio-cultural” (M. H., 1979: 34). La “unidad”, “coherencia” o “racionalidad” del orden social nunca está dada por el hecho de haberse constituido mediante estatutos normativos; al contrario, debe ser constantemente trabajada por capas de personas especializadas (M. H., 1979: 21 y N. M., 1979: 47-48). La reflexión de Gramsci acerca de este proceso supone otro desplazamiento respecto a las concepciones usuales de institución.

El término “coherencia” en los textos de Gramsci *no* se refiere a la articulación de un discurso formal correspondiente a una concepción del mundo libre de contradicciones, sino a la superación de la escisión entre el “pensar y el obrar”; ésta a la vez “sólo puede ser la expresión de contradicciones más profundas de orden histórico-social” (M. H., 1979: 14).¹⁵ El problema de la coherencia pertenece a la formación social, no a la formación ideológica o discursiva. Es consistente con la definición gramsciana de los “intelectuales” como

14 “¿Cómo exigir que las fuerzas en lucha «moderen» la lucha para encuadrarse dentro de ciertos límites (los límites de la conservación del Estado liberal), sin caer en el arbitrio y el designio preconcebido? En la lucha, los golpes no se dan según acuerdos...” (M. H., 1979: 219).

15 “El conjunto complejo, contradictorio y discorde de las superestructuras es el reflejo del conjunto de las relaciones sociales de producción” (M. H., 1979: 48). La coherencia es “la unificación de teoría y práctica, entendida como proceso histórico real” (M. H., 1979: 21-22).

dirigentes, cuya función es precisamente la de lograr y mantener la “unidad organizativa y social”, en sociedades estructuralmente divididas, en las cuales de hecho nunca llega a existir tal coherencia.

Los movimientos políticos que logran construir históricamente algún grado de coherencia en la medida que devienen hegemónicos encuentran límites objetivos en la estructura de clase de las sociedades analizadas. En éstas, los “estatutos racionales” establecidos por el Estado de hecho no tienden necesariamente hacia la unificación social, ni “determinan de manera suficiente la acción de los participantes”, como plantea Max Weber (1976: 217).¹⁶ A diferencia de las definiciones legales, el entramado real del orden social descrito por Gramsci muestra instituciones esencialmente múltiples y heterogéneas. Lo son tanto por su correspondencia con la división interna de las formaciones sociales, como por su conformación histórica.

La heterogeneidad histórica se mantiene a pesar de la tendencia hacia la racionalización

de la sociedad, producto de la estructura económica y de la dirección estatal (N. M., 1979: 282-286). Así, las tendencias a la racionalización del proceso de trabajo operan de manera muy distinta entre Estados Unidos e Italia, por ejemplo, dadas sus particulares conformaciones demográficas, culturales e históricas. El proceso mismo de racionalización produce, según Gramsci, una diferenciación interna en la “composición político-social de la ciudad, planteando permanentemente sobre nuevas bases el problema de la hegemonía” (N. M., 1979: 296). Por ello, la coherencia sociocultural y la hegemonía misma deben ser continuamente re trabajadas en función de cambios históricos.

Además de la matriz estructural e histórica, la relación dirigentes-dirigidos expresa y refuerza esa heterogeneidad institucional. Si bien, por la necesidad misma de mantener “la dirección intelectual y moral”, el Estado realiza acciones tendientes a unificar la concepción del mundo y las normas prácticas de los grupos “subalternos” para evitar la escisión social fundamental, a la vez genera distinciones en la organización cultural hegemónica.

16 En términos de Gramsci: “El derecho no expresa toda la sociedad (para la cual los violadores del derecho serían seres antisociales por naturaleza o disminuidos psíquicos), sino la clase dirigente” (N. M., 1979: 168-169).

[...] es de notarse que en todos los países [...] existe una gran fractura entre las masas populares y los grupos intelectuales, inclusive los más nume-

rosos y próximos a la periferia nacional, como los maestros y los curas. Y ello ocurre porque, aun cuando los gobernantes digan lo contrario, el Estado como tal no tiene una concepción unitaria, coherente y homogénea, por lo cual, los grupos intelectuales están disgregados entre estrato y estrato y en la esfera del mismo estrato. (M. H., 1979: 28)

En la organización institucional también se producen y difunden diferentes “culturas” para distintos estratos de la jerarquía establecida,¹⁷ hay versiones para “los intelectuales” y versiones para “los simples”, aunque éstas no deben separarse demasiado, como lo muestra Gramsci al revisar las sucesivas estrategias —movimientos de masas, órdenes medievales, contrarreforma, jesuitas, acción católica, partidos demócrata-cristianos, etc. (M. H., 1979: 18-19)—

17 Dice Gramsci: “Toda religión, también la católica (muy especialmente la católica, precisamente debido a sus esfuerzos por mantenerse unitaria «superficialmente» para no disolverse en iglesias nacionales y estratificaciones sociales), es en realidad una multiplicidad de religiones distintas y a menudo contradictorias. Hay un catolicismo de los campesinos, un catolicismo de los pequeños burgueses y obreros de la ciudad, un catolicismo de las mujeres y un catolicismo de los intelectuales, el cual es también abigarrado y desordenado” (M. H., 1979: 123).

generadas por la iglesia católica para evitar las rupturas en “la comunidad de los fieles”.

En la discusión sobre Maquiavelo, Gramsci explicita esta relación: “existen dos culturas, la de los gobernantes y la de los gobernados”; la de los gobernantes de hecho es “maquiavélica”, aunque “la clase dirigente tiene una actitud hacia «los simples» dictada por la necesidad de no separarse de ellos, por una parte, y por la otra de mantenerlos en la convicción de que Maquiavelo no es nada más que una aparición diabólica” (N. M., 1979: 32). Así, Maquiavelo es considerado antimachiavélico, por haber “develado” cosas “que se hacen pero no se dicen”. Según Gramsci, la intención de Maquiavelo era política y progresista: planteaba la necesidad de “distinguirse” de la concepción tradicional para los “gobernados” y darle coherencia a la política de crear un Estado unitario italiano (N. M., 1979: 150-153); intentaba realizar, con la forma dramática del mito, “la educación política de quien no sabe” y “destruir así la unidad basada en la ideología tradicional, sin cuya ruptura la fuerza nueva no puede adquirir conciencia de la propia personalidad independiente” (N. M., 1979: 33).

Sobre esta matriz histórica y estructuralmente heterogénea, la unidad es producto de procesos históricos precisos siempre relacio-

nados con las luchas por la hegemonía. Los análisis de Gramsci intentan mostrar cómo estos procesos de unificación relativa de fuerzas políticas históricas han conformado órdenes sociales únicos.¹⁸ El grado de coherencia social es un logro político, mediado por acciones específicas de los grupos dirigentes.¹⁹ Estos mismos procesos hacia “cierta unificación política e ideológica” desde luego atraviesan toda la trama institucional de la sociedad civil. En este sentido, la coherencia o diferenciación interna de las instituciones no se debe a la “internalización” o “desviación” respecto a las normas; es producto del carácter contradictorio e histórico de la misma formación social.

4. El problema de la heterogeneidad/coherencia de la formación social es la base a la vez de la concepción gramsciana de lo cultural, como parte constitutiva del orden social. Es imposible abordar la discusión sobre institución sin incluir la rica gama de conceptos referidos a la dimensión de lo ético-cultural: folklore,

religión, fe, ciencia, conocimiento, filosofía, concepción del mundo, sentido común. Estos términos, tomados de múltiples fuentes, adquieren en los textos de Gramsci una particular articulación entre sí y con los procesos sociales y políticos. De sus innumerables líneas de reflexión sobre estos conceptos, son especialmente importantes tres ideas.

Primero, Gramsci insiste una y otra vez en el carácter heterogéneo, “abigarrado y heteróclito” (M. H., 1979: 27) de las expresiones culturales y sobre todo del “sentido común”, dentro del cual se encuentran fragmentos y sedimentaciones de múltiples concepciones del mundo, sistemas filosóficos, creencias y conocimientos correspondientes a otras tantas épocas históricas y culturas locales. Existen en el sentido común “elementos del hombre de las cavernas y principios de la ciencia más moderna y avanzada; prejuicios de las etapas históricas pasadas, groseramente localistas e intuiciones de una filosofía del porvenir” (M. H., 1979: 12).²⁰

18 Por ejemplo, la comparación entre España y Grecia (N. M., 1979: 81-82).

19 “La coherencia no es algo meramente formal, sino la forma necesaria de una determinada línea actual” (N. M., 1979: 152).

20 Por ejemplo, “sobre el sentido común no sólo influyen las formas más rústicas y menos desarrolladas de estos varios catolicismos existentes actualmente; han influido también y son componentes del actual sentido común de las religiones precedentes al catolicismo actual, los movimientos heréticos populares, las supersti-

Es importante reconocer que Gramsci no plantea una distinción (como a veces se entiende) entre “sentido común” heterogéneo propio de los “simples” (“hombre-masa” o clases “subalternas”) y una “filosofía coherente” como posibilidad exclusiva de los “intelectuales” o grupos dirigentes. Su reflexión acerca del sentido común es más general: “se es conformista de algún conformismo, se es siempre hombre masa u hombre colectivo” (M. H., 1979: 12). Las filosofías, por su parte, devienen “sentido común” de algún grupo de intelectuales, y a la inversa, “todos los hombres son «filósofos»” (M. H., 1979: 11). La reflexión sobre la relación entre filosofía y sentido común se hace extensiva así a todo grupo social.

La dimensión de la “filosofía” que interesa a Gramsci es la formación histórica de concepciones del mundo, no la presentación formal. “Las ideas y las opiniones no «nacen» espontáneamente en el cerebro de cada individuo; tuvieron un centro de formación, irradiación y difusión, de un grupo de hombres...” (N. M., 1979: 109). Las concepciones del mundo generadas, difundidas o impuestas por diferentes grupos en sucesivos momentos de la historia

coexisten de hecho en cualquier momento de manera disgregada, intercalada y contradictoria. Aun el discurso científico, si bien contiene un “sistema”, se expresa en un lenguaje inevitablemente lleno de metáforas, ambigüedades y categorías tomadas de “concepciones con historias complejas”.²¹ Es significativo, por lo tanto, que la “concepción críticamente coherente” no es aquella que está libre de contradicciones, sino la que es consciente de la historicidad propia de los elementos que la componen (M. H., 1979: 20).

El carácter heterogéneo e histórico de la concepción gramsciana de cultura representa un avance frente al concepto usual que postula sistemas homogéneos de significaciones compartidas por los integrantes de un grupo social. Esa concepción histórica de la cultura, que incluye todos los componentes y referentes contradictorios del sentido común y de la práctica social, es la única compatible con la concepción marxista de formación social. Esa concepción a la vez permite cuestionar la noción de “un discurso ideológico dominante”. La trama ideológica de la cultura también es inherentemente heterogénea, dadas las contra-

ciones científicas ligadas a las religiones pasadas, etc.” (M. H., 1979: 123).

21 Ver la reflexión sobre este problema en la interpretación de Marx (N. M., 1979: 152-154).

dicciones en las formaciones sociales existentes; la relativa unidad ideológica de un bloque social es así un acontecimiento temporal, en un contexto histórico particular.

En lugares y épocas delimitadas, se dan efectivamente procesos de “unificación” tendientes a establecer una “concepción coherente del mundo”. La coherencia relativa es resultado del trabajo intelectual, entendido como socialización de una concepción del mundo. Estos procesos enfrentan, sin embargo, los límites estructurales propios de la formación del bloque histórico. Dados estos límites, la posibilidad real de una concepción del mundo unitaria y coherente “adviene [sólo] con la desaparición de las contradicciones internas que laceran a la sociedad humana” y agrega es un “punto de llegada” (M. H., 1979: 146).

En el análisis de las actuales conformaciones culturales heterogéneas, Gramsci busca criterios para diferenciar los contenidos y sentidos políticos de elementos contradictorios. Para ello: “[es] preciso distinguir entre ideologías históricamente orgánicas, es decir, que son necesarias a determinada estructura, e ideologías arbitrarias, racionalistas, «queridas». En cuanto históricamente necesarias forman el terreno en medio del cual se mueven los hombres, adquieren conciencia de su posición,

luchan, etc. En cuanto «arbitrarias», no crean más que «movimientos individuales»” (M. H., 1979: 58). El problema analítico, desde luego, es establecer la distinción entre una u otra en situaciones históricas particulares.

Un segundo punto importante es la reflexión gramsciana acerca de la relación entre “pensar y obrar”, “teoría y práctica”, “filosofía e historia”. Varios análisis de Gramsci se centran en los procesos mediante los cuales ciertas concepciones del mundo o filosofías han realmente devenido “norma práctica y voluntad”, o “norma de acción colectiva” (M. H., 1979: 25-51). En tanto “historia real”, estas concepciones no existen como “sistemas racionales”, sino sólo incorporadas a las relaciones sociales que forman la trama institucional.

Nuevamente el análisis de la iglesia católica provee los ejemplos más nítidos de estos procesos. La elección de una concepción del mundo se basa más en la pertenencia a un grupo que en los argumentos racionales²² o la “autoridad” de quien la sostiene (M. H., 1979: 24-25). La iglesia conserva su “comunidad de fieles [...] en la

22 “Creer que una concepción del mundo pueda ser destruida por críticas de carácter racional es una superstición de intelectuales fosilizados” (M. H., 1979: 222).

medida en que mantiene permanente y organizadamente la fe, repitiendo la apologética [...] en cada momento con argumentos similares...” (M. H., 1979: 25). La organización y la repetición son el trabajo específico de la capa media de “intelectuales” mediante el cual adquiere existencia material una concepción del mundo al convertirse en norma práctica de un grupo.

No obstante, siempre se dan contradicciones entre el pensar y el obrar, y en esos casos, Gramsci afirma, la “filosofía real” está contenida en el obrar, es decir, en la política, “puesto que el obrar es siempre un obrar político” (M. H., 1979: 14). Esta falta de correspondencia entre el pensar y el obrar es una constante, aun por ejemplo en el caso de la iglesia católica cuya eficiencia en mantener la unidad es evidentemente reconocida por Gramsci: “nadie se atiene al catolicismo como norma de vida... un católico integral que aplicase en cada acto de su vida las normas católicas parecería un monstruo” (M. H., 1979: 36). En función de esto, Gramsci torna la mirada hacia el “obrar”, la práctica, la acción, para inferir ahí la concepción del mundo que se ha convertido en historia real.²³

23 La norma de vida, “no se entiende en sentido libreco, sino realizada en la vida práctica... [En el] obrar

En varios textos, Gramsci apunta en esta dirección. Así, la concepción del mundo del grupo social subordinado, “se manifiesta en la acción”; es “el buen sentido implícito en el obrar”, aun cuando “toma en préstamo una concepción que no es la suya, una concepción de otro grupo social [y], la afirma de palabra y cree seguirla...” (M. H., 1979: 15).²⁴ Lo mismo dice además al analizar a los intelectuales: “En cada personalidad hay una actividad dominante y predominante: en ésta es menester buscar su pensamiento implícito, el cual, muy a menudo puede hallarse en contradicción con el expresado *exprofeso*...” (M. H., 1979: 97). La búsqueda del núcleo más coherente de expresiones culturales, contradictorias, se orienta hacia la práctica social.

Gramsci busca nuevamente la concepción implícita en el obrar en su discusión del “ame-

práctico... se halla contenida implícitamente una concepción del mundo, una filosofía” (M. H., 1979: 29).

24 Ese buen sentido “merece ser desarrollado y convertido en cosa unitaria y coherente” (M. H., 1979: 16). Sin embargo, esto no presupone que las acciones de grupos subordinados siempre contengan un sentido político ya que estos grupos no pueden distinguirse y ser unitarios sin organización “... y no hay organización sin intelectuales, o sea, organizadores y dirigentes” (M. H., 1979: 21).

ricanismo” (la revolución técnico-económica) como ideología y modo de vida que se debatía en la Italia de sus tiempos y que se criticaba por ser “pura acción” carente de “filosofía” y de “tradición” (N. M., 1979: 306). Es importante matizar y comprender la aparente admiración de Gramsci hacia este fenómeno que consideraba “progresivo”, si bien lo denunciaba a la vez como “la iniciativa superficial y simiesca de los elementos que comienzan a sentirse socialmente desplazados...”. Gramsci continúa:

Lo que hoy es designado como «americanismo» es en gran parte la crítica preventiva de los viejos estratos que serían destruidos por este nuevo orden posible [...]. La reconstrucción no puede provenir de los grupos sociales “condenados” por el nuevo orden, sino de aquellos que están creando, por imposición y por sufrimiento propio, las bases materiales de este orden nuevo: ellos “deben” encontrar su sistema de vida “original” y no de marca americana, para que se transforme en “libertad” lo que hoy es “necesidad”. (N. M., 1979: 316)

Sobre la base de una convicción marxista en el necesario desarrollo de las fuerzas productivas como condición para la transformación social, propia de su época, Gramsci critica la mentalidad de los sectores “tradicionales” y parasita-

rios, y defiende no sólo la “racionalización del trabajo” sino la posición avanzada de la clase obrera en la formación de “un nuevo tipo de hombre”. La historia del siglo XX ha permitido cuestionar y matizar esta concepción, pero la argumentación de Gramsci se sostiene en tanto desciframiento de “la filosofía que no se enuncia en fórmulas pero que se afirma en la acción” (citando a Gentile, N. M., 1979: 306); atiende a las formas culturales implícitas en cualquier reordenamiento efectivo de la vida social, aun cuando no se enuncian en el discurso formal.²⁵

La materialidad de la cultura, de aquellas concepciones del mundo o filosofías que son realmente constitutivas de relaciones sociales y de movimientos históricos, se destaca en todos los análisis de Gramsci. Siguiendo la tradición marxista, busca la génesis de la “conciencia” en las relaciones sociales de determinada época, sin presuponer, por otra parte, un mero efecto de “reflejo” superes-

25 Gramsci señala “la diferencia entre la acción real, que modifica esencialmente tanto al hombre como a la realidad externa (vale decir la cultura real), cual es el americanismo, y el gladiatorismo necio que se autoproclama acción y modifica sólo el vocabulario, no las cosas, el gesto externo y no el hombre interior” (N. M., 1979: 306).

tructural. Por ejemplo, analiza los efectos de ciertas coyunturas políticas que generan concepciones “deterministas” o “mecanicistas” de la transformación social; considera éstas concepciones como incorrectas, si se asumen como posiciones de la dirección política, aunque sean válidas en tanto formas implícitas de resistencia social. En efecto, “se produce una revisión de toda la manera de pensar porque ha ocurrido un cambio en el modo social de ser” (M. H., 1979: 22). Pero, por otra parte, las concepciones del mundo pueden llegar a ser “fuerzas materiales”, recuerda Gramsci, remitiendo a la reflexión de Marx sobre las creencias populares, y agrega:

El análisis de estas afirmaciones, creo, lleva a reforzar la concepción de “bloque histórico”, en cuanto las fuerzas materiales son el contenido y las ideologías la forma, siendo esta distinción de contenido y forma puramente didascálica, puesto que las fuerzas materiales no serían concebibles históricamente sin forma y las ideologías serían caprichos individuales sin la fuerza material. (M. H., 1979: 58)²⁶

26 Otra versión de la misma reflexión se da en la relación entre teoría y práctica (M. H., 1979: 47-48).

Una tercera veta recuperable de los textos gramscianos es el lugar del conocimiento como componente de toda práctica cultural. La cultura es síntesis o resumen de la historia humana, no reflejo de un momento en su evolución. Con todo y su carácter heterogéneo y contradictorio, la cultura tampoco es del todo “arbitraria”, es decir, “imposición” de un sistema simbólico por la clase dominante.²⁷ Gramsci critica así mismo la idea de que “toda ideología es «pura» apariencia, inútil, estúpida, etc.”. (M. H., 1979: 58) y recupera el contenido histórico de sus formas “aparentes”. Su concepción de cultura se distingue de estas otras nociones sobre todo por la importancia que le otorga al conocimiento como componente central de toda formación cultural; concibe al conocimiento como históricamente construido y relativo al momento en que se generó,²⁸ pero a la vez acu-

27 Me refiero, sobre todo, a la concepción que ofrece Bourdieu. Para Gramsci, si bien existen “construcciones arbitrarias, son rápidamente eliminadas [...] de la competición histórica” (M. H., 1979: 27).

28 El conocimiento no es absoluto sino “históricamente verdadero” (M. H., 1979: 33). Ver la relativización de la propia “filosofía de la praxis” por ejemplo (M. H., 1979: 81-98-101), así como las discusiones acerca de la “objetividad científica” (M. H., 1979: 64-141-147), y de la “apariencia” como “la afirmación de la caducidad

mulable y necesario en todo proceso de transformación social.

El conocimiento es propiedad genérica de la actividad de todo hombre:²⁹ “No hay actividad humana de la que se pueda excluir toda intervención intelectual: no se puede separar el *homo faber* del *homo sapiens*” (I.: 13). El conocimiento de las relaciones sociales y de las relaciones con la naturaleza es necesario para su modificación. A la vez, el que los hombres, colectivamente, hayan transformado históricamente esas relaciones, implica que de hecho las conocen: “El hombre activo, de masa, obra prácticamente, pero no tiene clara conciencia teórica de su obrar, *que sin embargo es un conocimiento del mundo en cuanto lo transforma*. Su conciencia teórica puede estar, históricamente, incluso en contradicción con su obrar” (M. H., 1979: 19-20, énfasis mío). El conocimiento se distingue de la “conciencia teó-

rica” en tanto posee esa vinculación necesaria con la práctica social.³⁰

En esta concepción, el conocimiento no es idéntico a la ciencia. Gramsci repetidamente relativiza la verdad científica, afirmando su correspondencia a determinada época histórica. Por otra parte, recupera el conocimiento acumulado e implícito en cualquier práctica social. No obstante, esa concepción del conocimiento explica la valoración gramsciana de las ciencias, en particular las experimentales (M. H., 1979: 146), y de la escuela en tanto difusora del conocimiento científico. A pesar de que “la ciencia es también una ideología”, y está integrada a todo el complejo y contradictorio dominio ideológico, es posible “distinguir la noción científica [...] He aquí porqué un grupo social puede apropiarse de la ciencia de otro grupo social sin aceptar su ideología...” (M. H., 1979: 65). Esta posición es esencial para apreciar las reflexiones de Gramsci acerca de la “escuela unitaria” y evitar la dicotomización de “culturas de clase” tan frecuente aún en las diversas lecturas de Gramsci.³¹

de todo sistema ideológico, junto a la afirmación de la validez histórica y de la necesidad de todo sistema” (M. H., 1979: 35).

29 “Cada hombre concebido, no aisladamente, sino rico en posibilidades provenientes de otros hombres y de la sociedad de las cosas, de las cuales *no puede sino tener cierto conocimiento*” (M. H., 1979: 38, énfasis mío).

30 Esta concepción representa una polémica con aquella sostenida por Labriola.

31 Por ejemplo Cirese (1970: 67-104).

El conocimiento es construido, acumulado y socializado históricamente; cualquier avance necesariamente parte del conocimiento anterior que, aun cuando sea superado, sigue planteando “exigencias reales” que deben ser incorporadas en la construcción de nuevas concepciones (M. H., 1979: 29).

La idea del conocimiento en Gramsci adquiere la materialidad que caracteriza tantas de sus reflexiones sobre lo cultural. El conocimiento es parte indisoluble de las relaciones sociales que constituyen la sociedad civil. En ciertos pasajes los conocimientos son relaciones sociales, producto del pasado; en otros, el conocimiento de las relaciones sociales de hecho las modifica (M. H., 1979: 37). El conocimiento se considera componente necesario de cualquier proceso político efectivo. Aunque este tipo de identidades tal vez oscurecen la especificidad de cada término, es relevante la insistencia de Gramsci en que se pertenece simultáneamente a múltiples sociedades (organismos, asociaciones, etc.), y a través de ellas al género humano, mediante el conocimiento que efectivamente se tiene de esas sociedades. Por ello, el hecho que se enseñen “nociones científicas” y “derechos y deberes” a los niños en la escuela constituye también una manera de introducirlos en la “sociedad de los hombres”.

Esta concepción de la dimensión cultural, que integra el conocimiento acumulado y generado en determinada formación social a la matriz histórica y heterogénea de concepciones del mundo, se constituye a la vez en concepto central para relacionar la estructura social dominante con procesos políticos particulares, incluyendo aquellos que explican la historia de determinadas instituciones.

5. A lo largo de los escritos gramscianos se replantea implícitamente la relación entre sujeto e institución. Gramsci no usa desde luego estos términos, ni ofrece una elaboración sistemática acerca del problema del sujeto. Sin embargo, la relación entre conocimiento y transformación de las relaciones sociales presupone necesariamente un sujeto cuya actividad tiene cierto nivel de eficacia, no obstante las múltiples determinaciones de la estructura social. La exploración de los márgenes de esta eficacia equivale, en Gramsci, a la búsqueda de las posibilidades históricas de la acción política.

Los análisis de situaciones particulares y la reflexión sobre “el hombre” echan luz sobre esa relación. La formulación más explícita de esta concepción se encuentra en los comentarios de Gramsci acerca de la concepción marxista de “naturaleza humana”:

La innovación fundamental introducida por la filosofía de la praxis en la ciencia de la política y de la historia es la demostración de que no existe una “naturaleza humana” abstracta, fija e inmutable [...], sino que la naturaleza humana es el conjunto de relaciones sociales históricamente determinadas... (N. M., 1979: 31)

La traducción de esta formulación abstracta a términos concretos se encuentra en varios textos. Gramsci la retoma en función de la historicidad de la naturaleza humana.³² El eje de “Americanismo y fordismo” es precisamente el análisis de la constitución de un “nuevo tipo de hombre”, mediante la racionalización del proceso de trabajo y las políticas estatales o “privadas” correspondientes (prohibiciones, ética sexual, salarios, nivel de vida, etc.). Desde luego, también gran parte de la reflexión de Gramsci sobre la educación, sobre todo en su crítica al “espontaneísmo”, parte de esta concepción. A pesar de ello, Gramsci no supone la determinación absoluta del individuo por la estructura social considerada como “inmanente”, objetiva y externa; replantea así la relación:

Es verdad que hasta ahora, a estos organismos supraindividuales se les ha dado una significación mecanista y determinista; de ahí la reacción contra este punto de vista. Es preciso elaborar una doctrina en la cual todas estas relaciones sean activas y estén en movimiento, fijando bien claramente que la sede de esta actividad es la conciencia de cada hombre... (M. H., 1979: 38)

Esta integración del sujeto con las relaciones sociales que lo constituyen y que a la vez son objeto de su conocimiento y actividad fue necesaria, ya que en el fondo el sujeto que interesa a Gramsci es el político.

La medida de la libertad entra en el concepto de hombre. Que existan las posibilidades objetivas de no morir de hambre, y que se muera de hambre, tiene su importancia [...]. Pero la existencia de las condiciones objetivas, posibilidad o libertad, no es aún suficiente: es preciso “conocerlas” y saberse servir de ellas. Querer servirse de ellas. El hombre en este sentido, es libertad concreta [...] Hay que concebir al hombre como un bloque histórico de elementos puramente individuales y subjetivos y de elementos de masa y objetivos o materiales, con los cuales el individuo se halla en relación activa. Transformar al mundo externo, las relaciones generales, significa fortalecerse a sí mismo [...]. Por ello se puede

32 “En la «naturaleza humana» de Maquiavelo”, dice, “está comprendido el «hombre europeo»” (N. M., 1979: 113).

decir que el hombre es esencialmente “político”. (M. H., 1979: 43-44)³³

Es evidente en toda esta discusión que Gramsci se refiere sobre todo al “hombre colectivo”, la “voluntad colectiva”, que a la vez depende del logro de “cierto grado de homogeneidad” cultural y organizativa. El individuo es considerado únicamente en tanto difunde o elige una concepción del mundo o realiza una acción como elemento de una fuerza política efectiva. Son estas fuerzas, sin embargo, las que se constituyen en actores capaces de “determinar una acción coordinada y simultánea en el tiempo y en el espacio geográfico, en el que se verifica el hecho histórico” (N. M., 1979: 111). En consecuencia, “cada acto histórico sólo puede ser cumplido por el hombre colectivo” (M. H., 1979: 34).

Gramsci es explícito en su rechazo tanto a concepciones “voluntaristas”, que atribuyen el

devenir histórico al “factor subjetivo”, como a las posiciones “inmanentistas” que suponen una determinación estructural sobre todo devenir político. El cuestionamiento a la dicotomía condiciones objetivas/ condiciones subjetivas y la exploración analítica de la unidad sujeto/ objeto (Pereyra, 1984: 66-78),³⁴ marcan también su conceptualización implícita de institución. Esa dualidad se resuelve sólo en los análisis de luchas sociales en momentos históricos precisos, en los que determinadas fuerzas sociales, constituidas históricamente, actúan políticamente. En estos análisis no se nombran sujetos abstractos (“la clase social”, “el Estado”, etc.), sino colectividades concretas, organizadas y dirigidas, marcadas por cierta coherencia entre concepción del mundo y acción política, aun cuando su discurso puede contradecir el sentido de su actuación.³⁵

Desde esta concepción, parece tener poco sentido analizar cualquier realidad institucional sin considerar los procesos que la consti-

33 En otros textos Gramsci insiste más bien en el lado objetivo de esta relación, remitiéndose a los “principios” expuestos por Marx en el “Prólogo a la Crítica de la Economía Política”: “1) Ninguna sociedad se propone tareas para cuya solución no existan ya las condiciones necesarias y 2) ninguna sociedad desaparece... si antes no desarrolló todas las formas de vida... implícitas en sus relaciones” (N. M., 1979: 67).

34 Gramsci plantea que la oposición entre condiciones objetivas y subjetivas es “una simple distinción de carácter didascálico” (N. M., 1979: 101).

35 “Los jesuitas combatían teóricamente a Maquiavelo siendo, sin embargo, en la práctica, sus mejores discípulos” (M. H., 1979: 88).

tuyen, gestados y apoyados por las acciones de determinadas fuerzas políticas. Esta concepción es expresada con mayor claridad en toda la discusión acerca de los “intelectuales” como dirigentes, en todos los niveles de la trama institucional de la sociedad civil. Estos grupos, en tanto se encuentran vinculados a movimientos políticos nacionales, realizan el trabajo que requiere “mantener la unidad” institucional y conservar las “alianzas de fuerzas” hegemónicas o contra-hegemónicas. Su actuación adquiere relevancia en la explicación de la conformación particular de las instituciones en determinadas épocas y lugares.³⁶ Tanto en el caso de las actuales estructuras de dominación como en el de la formación de grupos que se distinguen para construir un nuevo “bloque histórico”, las “relaciones activas” son un elemento central del análisis.

Desde esta perspectiva, el “conjunto de relaciones sociales” que definen al hombre se

36 Ejemplos de ello son los análisis de la acción de los jesuitas y la Acción Católica respecto a la iglesia (N. M., 1979: 207-277), los Rotarios y Masones (N. M., 1979: 318-322), y los elementos dirigentes de la organización partidaria (N. M., 1979: 47-48). La eficacia y trayectoria política de estos grupos se analiza siempre con referencia a las particularidades culturales y sociales de los lugares en que actúan.

transforma en proceso o “devenir” (M. H., 1979: 40-41). La actuación de sujetos concretos conserva o modifica ciertas relaciones sociales (de dirección y jerarquía, autoridad o disciplina, solidaridad o resistencia) que tienden a mantener o romper la relativa unidad del ordenamiento institucional. Estos actores inciden en la construcción de las instituciones; se dan conformaciones “únicas” como resultado de su actividad.³⁷ En esta concepción, son los procesos generados por determinadas fuerzas en la sociedad civil los que hacen posible la continuidad institucional o bien producen la discontinuidad.

En la concepción gramsciana, los procesos de socialización (en sentido de posesión social), formación de concepciones y de fuerzas políticas y lucha social, toman el lugar central generalmente otorgado a los conceptos de socialización (en sentido de inclusión en lo social), internacionalización o interpelación en otras teorías de la institución. La conservación o la transformación del orden sociocultural es el contenido que se juega en esa compleja trama de “relaciones activas” en diferentes momentos históricos.

37 En este sentido, dice Gramsci “cada empresa es única”, a consecuencia del “saber” de sujetos particulares (N. M., 1979: 312).

6. Los conceptos de *coerción* y de *consenso* son centrales a la concepción gramsciana de la institucionalidad sociopolítica y de la dinámica entre determinación y fuerzas políticas. La primera precaución es evitar la dicotomización de estos conceptos y su adscripción exclusiva a sociedad política y a sociedad civil, respectivamente. Pereyra afirma: “coerción y consenso sí están copresentes en la sociedad civil y en el Estado”. Concede a la versión weberiana que la “coerción es un monopolio legal del Estado capitalista”, pero retoma como aporte gramsciano la noción de que la represión se ejerce “ilegalmente, en los hechos” en la sociedad civil. Gramsci señala, además, la función “policial” que asumen ciertos organismos de la sociedad civil, como los partidos. La coerción se ejerce mediante el “conjunto de las fuerzas organizadas del Estado y de los particulares para tutelar el dominio político y económico de las clases dirigentes” (N. M., 1979: 86-88, 112). El Estado en sentido estricto, es por su parte, “a la vez generador de consenso y fuente de hegemonía” (Pereyra, 1984: 215-216).

Los conceptos de coerción y consenso tienen sentidos bastante precisos en Gramsci, distintos a los significados más usuales de esos términos. Se ha señalado que el sentido gramsciano de consenso no equivale al que

tiene ese concepto en la teoría funcionalista (Portantiero, 1977: 147). Lejos de señalar la pasiva adhesión a un orden social establecido, consenso adquiere en los contextos en que lo usa Gramsci un sentido activo. El consenso no es efecto de la unidad cultural “natural” de una formación social, sino que es resultado de procesos generados por las fuerzas políticas hegemónicas o por grupos que buscan serlo, en diferentes momentos de la lucha social.³⁸ Se trata de un proceso activo, resultado de la dirección hegemónica, que encuentra sin embargo límites objetivos en el contexto de formaciones sociales marcadas por profundas divisiones y distinciones sociales. En este sentido, el consenso tampoco es mera imposición de significados ideológicos por el Estado o por grupos dominantes; es producto de la negociación y formación de alianzas políticas entre grupos sociales en determinados momentos históricos.³⁹

38 “El Estado tiene y pide el consenso, pero también lo «educa» por medio de las asociaciones políticas y sindicales, que son sin embargo organismos privados, dejados a la iniciativa privada de la clase dirigente” (N. M., 1979: 162).

39 En “El Moderno Príncipe”, Gramsci analiza el aporte de Bodin, rechazando la versión de que éste

Desde la perspectiva de una transformación radical de las sociedades capitalistas, la formación de consenso adquiere otro sentido, ligado a la necesidad de establecer y mantener amplias alianzas entre las fuerzas sociales y políticas que disputan la dirección hegemónica de la sociedad a los grupos en el poder. El consenso en este sentido se expresa en procesos políticos y culturales activos generados por dirigentes de los grupos subalternos; entre otras cosas el consenso implica la apropiación y construcción de espacios y relaciones democráticas y no solamente la aceptación de un “orden legítimo” instrumentado desde el Estado existente.

La coerción en el sentido que lo usa Gramsci, también parece tener un significado que

rebasas las nociones de represión, fuerza o violencia que se tienden a asociar con el término, aunque desde luego éstas son sus componentes básicos. El término parece referirse a cualquier proceso social que “obliga” a mantener o modificar las relaciones sociales que constituyen al hombre. Gramsci analiza el fordismo como una “presión coercitiva” que tiende a lograr el control estricto no sólo del trabajo sino también del ocio de los obreros (prohibición y vigilancia de la vida sexual) y, por lo tanto, formar un “nuevo tipo de trabajador”.⁴⁰ Esta coerción se ejerce mediante formas materiales menos visibles que la represión física ejercida por la fuerza policial, estatal o privada. Aún así, nada hay más coercitivo que la necesidad de vender la fuerza de trabajo para sobrevivir, o que la obligatoriedad implícita en la organización estatal y sus modos de permitir el acceso legal al poder, incluso reconociendo que ambos procesos están respaldados por las fuerzas represivas,

sea “anti-maquivélico”; explica su posición en función del “terreno mucho más avanzado y complejo” que era Francia en esa época. “Para Bodin no se trata de fundar el Estado unitario-territorial (nacional) [...] sino de equilibrar las fuerzas sociales en lucha en el interior de este Estado ya fuerte y enraizado; no es el momento de la fuerza el que interesa a Bodin, sino el momento del consenso.” Y agrega: “El Tercer Estado [...] conoce tan bien que el éxito de la monarquía absoluta está ligado a su propio éxito y desarrollo, *que pone condiciones para su consenso*, presenta exigencias, tiende a limitar el absolutismo” (N. M., 1979: 39).

40 La coerción en este sentido recuerda a otros procesos de hecho violentos generados por la modificación de las condiciones materiales de producción, como la “acumulación originaria”, la expulsión de los campesinos y su transformación en “trabajadores libres”. (Marx, 1867)

utilizadas sólo en caso necesario (de “robo” o “subversión”, por ejemplo).

Por otra parte, la coerción también adquiere otro sentido en Gramsci, estrechamente ligado a los procesos de transformación histórica de la sociedad; en los *Cuadernos* hay una permanente reflexión sobre el carácter de hecho violento de esas transformaciones: “Hasta ahora, todos los cambios en el modo de ser y vivir ocurrieron mediante la coerción brutal, es decir, mediante el dominio de un grupo social sobre todas las fuerzas productivas de la sociedad...”. En esos momentos, agrega, “se desarrollan ideologías puritanas que confieren al empleo intrínseco de la fuerza la forma exterior de la persuasión y del consenso” (N. M., 1979: 298).⁴¹ Esta reflexión problematiza las transformaciones futuras, que requieren “una coerción de nuevo tipo en cuanto, ejercida por la élite de una clase sobre su propia clase, no puede menos que ser una auto-coerción, esto es, una autodisciplina”. Desde luego, esta afirmación lleva la discusión a terrenos para nada resueltos por el socialismo histórico en el transcurso del siglo XX. Sin embargo, aclara entre otras cosas,

41 Un buen ejemplo se encuentra en la discusión sobre los “altos salarios” en el fordismo (N. M., 1979: 309).

la posición gramsciana acerca de la disciplina escolar, como elemento necesario para transformar en “libertad” lo que hoy es “necesidad” (N. M., 1979: 298-300).

Coerción y consenso son para Gramsci una “doble perspectiva en la acción política y en la vida estatal”, fuerza/consenso, autoridad/hegemonía, táctica/estrategia (N. M., 1979: 62). Ambos procesos, en diferentes grados o momentos, atraviesan toda institución política o civil; ninguno es exclusivo de cierto tipo de aparato. Entendidos en este sentido, coerción y consenso se convierten en categorías de mayor poder analítico para abordar movimientos políticos concretos. No son funciones de determinadas instituciones, sino procesos que ocurren a su interior.

7. Finalmente en los *Cuadernos*, lo político cobra existencia en un espacio más amplio que la “sociedad política”, ámbito de su ejercicio legal dentro de los Estados constituidos. Lo político atraviesa también las instituciones de la sociedad civil, considerada por la ideología liberal como “apolítica” (como auto-regulada, natural, etc.).

¿Qué le da especificidad a “lo político” en Gramsci? En los análisis concretos este concepto se hace extensivo a todo movimiento his-

tórico tendiente a mantener o a transformar el ordenamiento social.⁴² Distingue, sin embargo, entre “gran política y pequeña política”, entre cambios fundamentales, “orgánicos”, y cambios “ocasionales”, entre elementos “necesarios” o “arbitrarios”, entre la “rotación del partido dirigente en el gobierno” y la “fundación y organización de una nueva sociedad política y [...] de un nuevo tipo de sociedad civil” (N. M., 1979: 55). Lo político no se restringe a los espacios establecidos desde el Estado para ello; según situaciones y movimientos específicos, puede permear, potencialmente, cualquier espacio social, cualquier institución.

Las instituciones se perpetúan o se desplazan, se modifican y se reorganizan históricamente, y así adquieren, en sucesivas épocas y lugares, diferentes pesos y sentidos en el movimiento de conservación o transformación de las relaciones que constituyen el orden social. En un caso, “la hegemonía nace de la fábrica y para ejercerse sólo tiene necesidad de una mínima cantidad de intermediarios [...] de la política y de la ideología” (N. M., 1979: 287); en otro, el Estado ejerce su fuerza hegemónica efectivamente para lograr avances permanen-

tes en el desarrollo de la sociedad civil.

El problema central en los análisis políticos de Gramsci es distinguir “lo ocasional de lo orgánico”, para conocer aquellas organizaciones o movimientos que se engarzan con la historia. Esta tarea resulta ser más fácil, con la ventaja del tiempo, en el análisis de situaciones pasadas. Gramsci de hecho propone el mismo tipo de análisis (aún cuando puede haber “errores individuales”), para toda actividad política coyuntural, con objeto de discernir aquellos “elementos del presente y del pasado” que se pueden organizar para la transformación social.

4. HACIA UNA RECONCEPTUALIZACIÓN DE LA ESCUELA

¿Qué significa esta lectura para la caracterización de la escuela? En principio, permite replantear radicalmente la relación entre escuela y sociedad, sobre bases distintas a las que ofrecen las corrientes francesas de sociología de la educación (Althusser, 1968; Bourdieu y Passeron, 1977). Desde la perspectiva planteada, la relación entre sistema escolar y sociedad no se puede ver exclusivamente en términos de “aparato ideológico de Estado” cuya función es la reproducción de las relaciones de producción.

42 Gramsci identifica acciones como políticas “en cuanto transforman a los hombres” (N. M., 1979: 108).

La escuela tampoco es una institución con legalidad propia, cuya perpetuación autónoma facilita la función básica de reproducción cultural. Es una institución de la sociedad civil con historicidad propia, cuya conformación en cada lugar y época responde a procesos políticos que la constituyen y la rebasan, que la integran al movimiento social o la dejan de lado, según los procesos hegemónicos.

En el contexto mexicano el gobierno, el Estado en sentido estricto, financia y organiza en buena medida la institución escolar: los locales y equipamientos; casi toda la fuerza de trabajo pagada; la organización burocrática para el establecimiento, la regulación y la legitimación del sistema escolar; los libros de texto (en primaria), entre los elementos más importantes. Sin embargo, también existen partes de las escuelas, incluso partes materiales, que han sido construidas desde otro lugar de la sociedad.⁴³

Desde luego cabe la pregunta, ¿ese otro lugar no es también parte del Estado, en su “sentido amplio”? Suponer que todo lo otro es

“estatal”, en este sentido, en que la sociedad civil es absorbida por el Estado, remitiría a una concepción de la escuela como “aparato ideológico del Estado” en el sentido planteado por Althusser (1974: 135). Políticamente, esto significaría acercarse a la posición propuesta por Poulantzas: sería necesario que cualquier intento de organización educativa alternativa, “se preservara del deslizamiento hacia los aparatos estatales” (Poulantzas, 1978: 365), y que las fuerzas de la izquierda se dedicaran a los intentos presuntamente “extra-estatales” (¿dónde se encuentran, si no hay sociedad civil?) de educación popular. Implicaría asumir una lucha en contra de la escuela y de lo que se considere manifestación de la ideología estatal (por ejemplo, los libros de texto). Por múltiples caminos teóricos, empíricos y políticos se ha llegado a cuestionar esta concepción de escuela.

Desde luego, es igualmente erróneo el otro polo: suponer que todo “lo otro” en la escuela “representa” de alguna manera homogénea a “la sociedad civil” que se organiza, exige, aporta, etc. Referirse a la sociedad civil como si fuera “un sujeto” que se enfrenta al Estado y que conserva un “derecho” de educar a los hijos con mínima determinación estatal es desde luego hacerle el juego a las posiciones de

43 Ver nuestra discusión de esto en Rockwell y Ezpeleta (1983). Desde luego, esto no pasa por alto la discusión de la procedencia de eso que “pone” el Estado, producto a la vez de apropiaciones, impuestos, “colaboraciones”, trabajo impago, historia, etc.

extrema derecha; éstas, bajo el supuesto de la separación de sociedad civil y sociedad política, ocultan su propia participación política en la definición estatal de la educación. Es justamente para evitar este tipo de ocultamiento que Gramsci propone extender la idea de Estado a aquellas acciones y significaciones hegemónicas generadas por fuerzas políticas dominantes dentro de las instituciones de la sociedad civil.

Desde esta lectura de Gramsci, es importante considerar que “lo otro” en la escuela, lo que no es puesto “estrictamente” por el gobierno, es heterogéneo.⁴⁴ Sería necesario distinguir cuáles elementos tienen “significado estatal”, en el sentido de contribuir a la dirección hegemónica de un grupo social sobre los demás, como efectivamente lo tienen determinados contenidos y relaciones reproducidas en la escuela, aun cuando no se encuentran estatuidas oficialmente. Pero a la vez es necesario reconocer las prácticas que son gérmenes de concepciones del mundo realmente alternativas y progresivas o bien expresiones de posiciones de resistencia de los grupos subordinados. Ade-

más, existen otras prácticas constitutivas de la escuela que seguramente no tienen que ver ni con la hegemonía estatal ni con la resistencia; son elementos que corresponden a otro tipo de procesos sociales, que no son necesariamente políticos. Nada de esto es posible definir de antemano de manera esquemática; sólo se puede intentar distinguir lo “orgánico” de lo “ocasional”, con el mismo riesgo de equivocarse que asumió Gramsci al apostarle a ciertos contenidos del fordismo como elementos progresivos.

Aceptar el carácter heterogéneo de la constitución de la escuela obliga a historizar el análisis. La heterogeneidad es producto de la construcción histórica de la escuela; ciertos elementos escolares han tenido diferentes sentidos, estatales o no estatales, en los sucesivos momentos históricos. Surgen múltiples interrogantes: ¿Qué sucede con los sucesivos entrelazamientos y separaciones de la iglesia católica respecto al Estado y su relación con las instituciones educativas? ¿Qué de la organización actual de la sociedad civil tuvo origen en acciones educativas estatales? ¿En qué posición se encuentra actualmente la iglesia (¿y cuál iglesia?) respecto a los grupos hegemónicos y la política educativa estatal? ¿Qué significado estatal tienen, en cambio, las organizaciones civiles locales que intervienen en la escuela? Y a la inver-

44 También lo gubernamental es heterogéneo, desde luego, aun cuando proclame homogeneidad; es producto de determinadas alianzas de fuerzas políticas organizadas, que cambian de una época a otra.

sa, ¿qué de lo que es deber constitucional del Estado (la gratuidad, el laicismo) se constituyó primero, antes de ser obligación estatal, como parte de luchas civiles por la educación y de luchas políticas por la dirección ético-cultural, en la sociedad civil? ¿Qué vigencia tienen esos contenidos de luchas pasadas en la actualidad y para quiénes tienen sentido? ¿Qué significado tienen las contradicciones dentro de la política estatal, los desplazamientos de unos proyectos y discursos educativos por otros, los sucesivos intentos de “modernización” generados desde el Estado? ¿Desde dónde se articulan estos procesos políticos? Sólo en el complejo trabajo de construir respuestas a este tipo de preguntas sería posible distinguir dentro de la escuela lo que corresponde al Estado “en sentido amplio” y a determinar el contenido preciso de componentes de la “hegemonía política” que se expresan o se forman en las instituciones educativas.

Esta concepción conduce, además, al reconocimiento de prácticas y saberes que escapan al control estatal actual, ya sea el control directo, ejercido por el gobierno, o el indirecto, ejercido por grupos que son hegemónicos en la sociedad civil. Estos elementos pueden ser “de la época de las cavernas” o bien “intuiciones del porvenir”. El hecho es, sin embargo, que no son simplemente “marginales”; son elementos

constitutivos de aquella escuela que viven, cotidianamente, tanto maestros como alumnos.

La ruptura con una idea tópica de institución y la afirmación de la unidad relativa como logro temporal del trabajo de los dirigentes cambian radicalmente nuestras nociones acerca de la escuela. Desde esta visión es imposible pensar en sistemas educativos, compuestos orgánicamente de series de niveles, jerarquías, estructuras burocráticas nítidas, etc. Se cuestiona la noción misma de “sistema”, por lo menos en su uso burocrático y técnico, referida a las instituciones educativas.

Por una parte, es necesario ver continuidad donde se suponía discontinuidad, sobre todo en los perímetros del sistema, en sus delimitaciones frente a otras instancias de la sociedad civil o política. El caso más claro de esto, en México, se da respecto a la dirigencia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y su imbricación con la burocracia educativa (Sandoval, 1986). Tal vez de manera más significativa, sin embargo, se revelan las discontinuidades al interior del sistema educativo, en todos los niveles. Estas se dan por ejemplo entre los sucesivos eslabones de la jerarquía burocrática, entre los llamados “subsistemas”, entre tipos de escuelas, generaciones de maestros y regiones del país. Estas rupturas no equi-

valen necesariamente a las que se señalan mediante las categorías de la propia burocracia, en los sucesivos organigramas del sistema educativo, categorías que a su vez pueden ocultar discontinuidades. Sólo es posible reconstruirlas con cuidadosos estudios históricos del ordenamiento real de la educación.⁴⁵

Por la misma razón es evidente la imposibilidad de establecer una demarcación nítida entre “escuela” y “comunidad”, en escuelas públicas sostenidas en cierta medida por los padres de familia y en localidades donde la escuela es el espacio tanto de organización civil como de gestión hacia las autoridades políticas (Mercado, 1986). Dentro de la escuela se encuentra la presencia del sindicato de maestros, tanto de los dirigentes como de la disidencia (Sandoval, 1986), la eventual presencia de la iglesia, conviviendo con la tradición laicista o retán-dola abiertamente; la presencia del “sector privado” de la economía, sobre todo a través de las editoriales y de la televisión. También se encuentran la cultura popular y regional, apropiada o no por el Estado, así como saberes y

prácticas generadas localmente dentro o fuera de la escuela.

Sobre este fondo, los maestros, intelectuales encargados explícitamente en el México posrevolucionario de la unificación estatal, no son simples transmisores o reproductores de una concepción dominante, sino portadores e interlocutores de múltiples concepciones. Al interior del sistema escolar, se dan de hecho procesos de negociación y reelaboración continua del contenido educativo en los umbrales entre lo civil y lo estatal; de estos procesos, las declaraciones sobre los libros de texto constituyen sólo una pequeña asomada al ámbito público. Desde otra perspectiva, la posibilidad de que algún sector del magisterio pudiera generar una concepción contra-hegemónica dentro de este ámbito escolar también requiere tomar en cuenta la heterogeneidad de las posiciones ahí presentes y la necesidad de formar alianzas para lograr cualquier cambio en una escala significativa. Esta tarea también involucra procesos de negociación, de apropiación y reelaboración de los contenidos que se presentan en la cotidianidad de la escuela.

La perspectiva de Gramsci sobre el sujeto y la localización de cierta eficacia en la organización de movimientos políticos también echa luz sobre la escuela. Si se observa a maestros

45 Esto tiene importantes consecuencias para la investigación; por ejemplo, tiende a invalidar las muestras y los datos construidos sobre la base de esos organigramas institucionales.

y alumnos desde esta perspectiva, son claras las diferencias que aparecen respecto a otras concepciones. La mirada hacia las relaciones sociales nos permite reinterpretar la larga serie de atributos individuales —psicológicos, sociológicos y aun culturales— que han definido en la tradición investigativa a esos actores de la educación. El énfasis en la concreción histórica y material de esas relaciones nos aleja a la vez de la concepción abstracta de maestro o alumno contenida en las normas o lineamientos oficiales del sistema educativo, que tiende a usarse para definir “lo institucional” que debe regir o perdurar, independientemente de las “deficiencias” o “desviaciones” individuales.

En esta concepción alternativa, la institución adquiere existencia y continuidad en la medida que determinados sujetos colectivos la han conformado históricamente. La eficacia puede situarse por ejemplo en determinadas categorías y agrupaciones de maestros: maestros de generaciones y formaciones semejantes o con determinadas relaciones respecto al gobierno, a la iglesia o a otros organismos de la sociedad civil; maestros con mayor o menor organización o dirección en tanto gremio; maestros con concepciones anacrónicas o disidentes; maestros de familias de maestros, o bien con otras ocupaciones y profesiones que ejercen cuando

no son maestros; maestros o maestras. La conformación del magisterio en diferentes épocas y lugares hace que la escuela asuma sentidos diferentes, mediante contenidos y prácticas diferentes, a pesar de la continuidad formal y la normatividad única que definen a la institución.

Apenas se empieza a comprender de qué manera se encuentran en la escuela los estudiantes, constituidos en grupos y generaciones por la organización misma de las instituciones educativas. ¿En qué sentido, por ejemplo, inician escisiones al interior de la escuela? ¿Qué estrategias se generan a su vez, desde la dirección de la institución, de manera análoga a las estrategias que usó la iglesia, para mantener la “unidad” de estas “masas” estudiantiles?

La heterogeneidad y la historicidad de lo cultural, tal como cobra existencia en el sentido común y en la práctica al interior de la escuela, permiten suponer que en el ámbito escolar también coexisten elementos de muy diverso origen: elementos compartidos por maestros y alumnos en la medida de su cercanía cultural; o bien concepciones opuestas entre ellos, donde no siempre es claro cuál de las dos concepciones contienen las “intuiciones de una filosofía del porvenir”. Desde estas variadas presuposiciones culturales de los actores se comprenden, asimilan, reinterpretan o rechazan los

contenidos programados explícitamente para la escuela. En todo caso, la dinámica cultural al interior de la escuela dista de ser simple imposición o claro conflicto cultural.

En la historia de esta institución llegan a tener mayor fuerza ciertos movimientos que conforman el contenido escolar, probablemente bajo los mismos mecanismos que operan en otros ámbitos culturales, como muestra Gramsci. La cercanía entre propuestas curriculares y concepciones de los maestros y alumnos, la pertenencia al grupo (al gremio, en este caso) de los intelectuales que dirigen la educación y la organización, la difusión y la repetición de determinadas propuestas, son elementos que explican cómo se consolidan dentro de las escuelas ciertas tradiciones pedagógicas, mientras que otras propuestas, frecuentemente aquellas que no cuentan más que con la fuerza de una exposición racional, no logran integrarse a la historia real de la educación. La vinculación concreta de estos movimientos, que de hecho cobran existencia en la escuela, a la organización estatal o a la civil (gremial, editorial, religiosa, etc.) puede mostrar el sentido político de lo que se enseña en las escuelas. En este sentido la posición gramsciana no supone necesariamente la reproducción de *una* ideología generada desde el Estado, en sentido estricto,

o desde las “clases dominantes” en abstracto: el sentido hegemónico o contra-hegemónico de los contenidos de hecho producidos o reproducidos en las escuelas de determinado lugar y tiempo es aún pregunta abierta.

El estudio de estos contenidos culturales en la escuela debe atender tanto al discurso como a la práctica, con la certeza de encontrar muchos puntos de contradicción entre ambos. Las concepciones contenidas implícitamente en las prácticas escolares en más de un sentido contravienen tanto las normas explícitas del sistema educativo como la intencionalidad individual del maestro. Si bien los ejemplos que vienen pronto a la mente apuntan al “tradicionalismo” que resiste cualquier intento de “modernizar” la escuela, otras concepciones también se materializan en el ámbito escolar. Por ejemplo, existe de hecho una resistencia continua a la atomización y al aislamiento por parte de los alumnos en virtud de encontrarse juntos. Esta resistencia es una posibilidad también por parte de los maestros, por compartir el lugar de trabajo. Tal resistencia tiende hacia la colectivización y socialización de un proceso educativo concebido básicamente como individual. Esta tendencia no siempre predomina, desde luego; pero, cuando se da, revela contenidos contra-hegemónicos.

La concepción del conocimiento como parte integral de la cultura tiene implicaciones para la escuela. La necesidad del conocimiento (entendido éste en un sentido más amplio que ciencia) en toda relación social y en todo proceso de transformación le da nueva relevancia social a la función explícita de la escuela “universal”, defendida por Gramsci. Las “nociones concretas” del mundo social y natural que se adquieren en la escuela se distinguen de la particular ideología que ahí se transmite; la apropiación real de tales conocimientos desde luego debe establecerse en cada caso, en comparación con lo que se podría aprender en un ámbito particular sin escolarización, antes de otorgarle una valoración irrestricta a cualquier contenido escolar. Pero es innegable que la relación con el conocimiento y su apropiación en la conformación de relaciones civiles y políticas es uno de los avances permanentes de la sociedad cuya relación con la escuela es necesario comprender.

Finalmente, la escuela, como cualquier ámbito institucional, es escenario de procesos de coerción y de consenso. La coerción siempre ha sido denunciada donde ocurre en sus formas más abiertas y violentas: el “disciplinamiento del cuerpo” que ha acompañado al acostumbramiento a la jornada escolar (des-

cripto por Foucault); la represión física, moral y laboral de los maestros disidentes tanto por ciertas fuerzas “civiles” (cristeros) como por el sistema político dominante: el control escolar y civil de la aportación “comunitaria” al costo de la educación, son algunas de sus expresiones evidentes.

Históricamente la mayor coerción generada por la escuela seguramente ha sido la significativa transformación de las pautas de vida y de cultura y la alteración de relaciones sociales (por ejemplo, como resultado de la co-educación) operadas a partir del fenómeno de la escolarización obligatoria. Este trastorno social es apenas visible ahora por quienes nos hemos acostumbrado a ella; es más claro en aquellas localidades donde se ha introducido recientemente el proceso escolar, donde aún habitan generaciones capaces de dar testimonio de los cambios efectuados.

El desarrollo histórico de la escolarización y sus cambios irreversibles en el orden social se expresa de manera local en cada escuela. Las condiciones materiales resultantes de la historia de cada escuela estructuran el ámbito en que trabajan y conviven maestros y alumnos; esas condiciones obligan a ciertas prácticas, posibilitan ciertas relaciones y delimitan el horizonte de lo cotidiano en cada escuela.

La coerción, en este sentido gramsciano, se encuentra integrada a la materialidad misma de la vida escolar, incluyendo a las concepciones del mundo en tanto son también “fuerzas materiales”.

En este mundo, cercado por la coerción contenida en lo más implícito de la vida cotidiana, ¿dónde cabe el consenso? Al sentido de “consenso” como producto de una inculcación de significados dominantes y la aceptación pasiva de un orden establecido, se contrapone el sentido gramsciano del término, como construcción activa de alianzas en la progresiva organización y consolidación de fuerzas políticas hegemónicas. Evidentemente este tipo de consenso se encuentra en ambos lados de las luchas sociales. El lugar de la escolarización en los procesos de formación del consenso es así también dual. Por una parte, no hay duda que la expansión de la educación básica a amplios sectores populares ha sido elemento central del consenso político logrado, en determinadas épocas, en la consolidación de Estados populistas en América Latina. Los contenidos transmitidos por la escuela sin duda también apuntalan la formación nacional; el conocimiento de, y la identificación simbólica con, lo “mexicano”, en alguna de sus versiones, son base del consenso nacional en momentos im-

portantes de la historia (por ejemplo, la expropiación petrolera). Cabe preguntarse, no obstante, cuáles son los límites a esta eficacia de la escuela, que resultan de la heterogeneidad y de la conformación demográfica del país y de la acción cultural estatal.

El problema del consenso, por otra parte, también se encuentra en la formación histórica de alianzas alternativas. Este proceso alternativo también se apoya en diversos conocimientos compartidos, incluso en aquellas nociones concretas de historia y de nación obtenidas en la escuela. La formación de una unidad organizativa se enfrenta igualmente a la heterogeneidad y fragmentación, resultantes de políticas escolares e historias culturales. Algunos usos escolares (lengua escrita, etc.) pasan a ser elementos necesarios en esta conformación de fuerzas sociales políticas de oposición; ciertos usos y nociones comunes, entre los múltiples conocimientos locales, son necesarios para construir acuerdos que trasciendan los pequeños mundos y las sectas de todo signo. En esto radica la doble perspectiva de la institución escuela: indudable arma de dominación en ciertos momentos, también contribuye a la construcción de una común identidad y perspectiva social que pueda resistir a la fragmentación impuesta por el po-

der dominante y por las condiciones materiales de la vida social.

BIBLIOGRAFÍA

- Althusser, L. 1968 "Ideología y aparatos ideológicos de Estado" en *La filosofía como arma de la revolución* (México: Siglo XXI).
- Althusser, L. 1968 *La filosofía como arma de la revolución* (México: Siglo XXI).
- Althusser, L. 1974 "Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado" en *Escritos* (Barcelona: Laia) p. 135.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. 1977 *La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (Barcelona: Laia).
- Cirese, A. M. 1970 "Concepciones del mundo, filosofía espontánea e instinto de clase en las observaciones sobre el folklore de Antonio Gramsci" en Einandi Paperbacks 1970 *Intelectuales, Folklor, Instinto de clase*. Traducción en Cirese, A. M. "Ensayos sobre las Culturas Subalternas" en *Cuadernos de la Casa Chata* (México: CISINAH) N° 24, pp. 67-104 y 103-145.
- de Ipola, e. 1982 "La bamba" en *Ideología y discurso populista* (México: Folios Ediciones).
- García de León, A. 1985 *Resistencia y utopía* (México: Editorial Era).
- Gramsci, A. 1972 *Los Intelectuales y la organización de la Cultura* (Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión) vol. I.
- Gramsci, A. 1979 *Cuadernos de la Cárcel* (México: Juan Pablos).
- Holloway, J. 1980 "El Estado y la lucha cotidiana" en *Cuadernos Políticos* (México) N° 24, abril-junio.
- Linhart, R. 1979 *De cadenas y de hombres* (México: Siglo XXI).
- Macciochi, M. A. 1975 *Gramsci y la revolución de Occidente* (México: Siglo XXI) pp. 152-157.
- Marx, C. 1867 *El Capital* (Hamburgo) vol. I.
- Mercado, R. 1986 "Reflexiones acerca de la noción escuela-comunidad" en Rockwell, E.; Mercado, R. 1986 *La escuela, lugar del trabajo docente* (México: DIE-CINVESTAV-IPN).
- Mouffe, C. (ed.) 1979 "Introducción" en *Gramsci and Marxist Theory* (London: Routledge y Kegan Paul) p. 15, traducción E. R.
- Pereyra, C. 1984 *El sujeto de la historia* (Madrid: Alianza Editorial).
- Portantiero, J. C. 1977 *Los usos de Gramsci* (México: Cuadernos Pasado y Presente) p. 147.

Poulantzas, N. 1978 *Fascismo y dictadura* (México: Siglo XXI).

Rockwell, E.; Ezpeleta, J. 1983 *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso* (México: Documentos DIE).

Sandoval, E. 1986 “Los maestros y su sindicato: relaciones y procesos cotidianos” en Cuadernos de

Investigación Educativa (México: DIE-CINVESTAV-IPN) N° 18.

Thompson, E. P. 1977 *La formación histórica de la clase obrera: Inglaterra 1780-1832* (Barcelona: Laia) vol. 1.

Weber, M. 1976 (1922) *Ensayos sobre metodología sociológica* (Buenos Aires: Amorrortu) p. 217.

CLAVES PARA LA APROPIACIÓN

LA EDUCACIÓN RURAL EN MÉXICO* **

La educación rural en México durante los años veinte y principios de los treinta, ofrece un contexto privilegiado para el estudio de los procesos culturales complejos que delinean la educación formal. Los regímenes posrevolucionarios –como el que llegó al poder en México en ese momento– suelen responder a la demanda educativa mediante la creación de nuevos registros para educar “al pueblo”. Adoptan la educación popular como el medio dilecto para la difusión de imágenes de la “per-

sona educada”, que rompen con las asociadas con el pasado inmediato. Cuando se dirigen a los campesinos, estos programas tienden a incorporar temas agrarios, a la vez que buscan transformar la vida rural. No obstante, la población rural tiene su propia agenda para la escuela, que a veces preserva los valores previos y confronta los nuevos modelos impuestos por las autoridades.¹ Lejos de ser simples instrumentos utilizados por el Estado para moldear corazones y mentes, las escuelas se convierten en sitios donde entran en juego, se fomentan, se quitan o se elaboran las diversas representaciones de la persona educada. Este proceso de producción cultural es evidente en la configuración de las escuelas rurales mexicanas que

* De la edición: Rockwell, E. 1996 “Keys to Appropriation: Rural Schooling in Mexico” en Levinson, B. A.; Foley, D. E. y Holland, D. C. (eds.) *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice* (Albany: State University of New York Press).
Traducción: Eugenia Cervio.

** Nota de la autora: Deseo agradecer a B. Levinson, D. Foley, K. Anderson-Levitt y a mis colegas A. Candela, R. Mercado y R. Paradise por sus valiosos comentarios a las versiones anteriores de este capítulo.

1 Estudios recientes que abordan esta cuestión: Furet y Ozouf (1982), Ansión (1988), Eklof (1990), Reed-Danahay (1987), Anderson-Levitt y Reed-Danahay (1991), Mercado (1992), Vaughan (1994), Rockwell (1994) y Luykx (Levinson, Foley y Holland, 1996).

examinaré en este capítulo. La historia específica de este programa también plantea importantes problemas conceptuales para el debate actual sobre la naturaleza de la escolarización como un proceso cultural.

Los análisis recientes de la producción cultural reconocen la intersección existente entre “el comportamiento intencional y racional de los agentes” y “las características restrictivas y habilitantes de los contextos materiales y sociales” (Giddens, 1984: 177) que han estado en el centro de muchas discusiones teóricas durante las últimas dos décadas. Los estudios en este campo, que exploran cómo las prácticas culturales construyen las múltiples identidades sociales, han contribuido enormemente a nuestra comprensión de esta compleja relación.² Sin embargo, el término producción cultural se presta a interpretaciones divergentes. Cuando el término se entiende como “la producción cultural de las personas”, la “compulsión sorda” de la cultura tiende a dominar la acción humana. Por el contrario, cuando se interpreta como “personas que producen cultura” el concepto tiende a omitir la cuestión cultural desde la

cual se producen nuevos significados y prácticas. Esta doble lectura a menudo ensombrece la interacción entre la acción humana y el contexto cultural.

Me gustaría desglosar en este debate otro concepto: *apropiación*. En este caso, también, hay varias interpretaciones posibles. En el paradigma de la reproducción, apropiación se ha referido a la concentración del capital simbólico por parte de los grupos sociales dominantes.³ Aunque, en otros marcos conceptuales, la apropiación ha sido vinculada a múltiples actores sociales. Este uso más amplio sugiere que la apropiación de significados y prácticas culturales puede ocurrir en múltiples direcciones; y que no está necesariamente conformada a partir de la apropiación unidireccional de la plusvalía en la producción capitalista. En este sentido, la apropiación cultural, aunque limitada por las condiciones materiales, puede ser sustancialmente diferente de la apropiación en el ciclo económico de producción / reproducción.

2 Ver la Introducción de Levinson y Holland (Levinson, Foley y Holland, 1996).

3 Este sentido del término proviene de los escritos de K. Marx y M. Weber y hace referencia a la esfera económica. Ocasionalmente, Bourdieu (1980) utilizó el término en este sentido, aunque no fue un concepto central en su teoría.

A diferencia del término producción, la apropiación *simultáneamente* confiere el sentido de naturaleza activa/transformadora de la acción humana y el carácter restrictivo/habilitante propio de la cultura. El término inequívocamente sitúa la acción en la persona, en tanto que él o ella toma posesión y *utiliza* los recursos culturales disponibles.⁴ Al mismo tiempo, alude al tipo de cultura arraigada en la vida cotidiana: en los objetos, las herramientas, las prácticas, las palabras, entre otros, según son experimentados por las personas. Esta noción de apropiación está, por consiguiente, en consonancia con el concepto antropológico emergente de la cultura definida como múltiple, situada, histórica y que, claramente, no es un agente.⁵ Aunque este significado de apro-

piación tiene una larga historia, y ha aparecido asiduamente en los estudios sobre procesos culturales y educativos,⁶ no ha sido incorporado plenamente al discurso teórico dominante.

Una formulación del concepto que puede ayudar a delinear un nuevo uso es la que ofrece Roger Chartier, el historiador francés de la cultura. Chartier distingue su comprensión de la noción respecto de otros usos posibles (Chartier, 1993: 7). Por ejemplo, considera que Foucault restringe el significado de “apropiación social” a los procedimientos de control y negación del acceso popular al discurso público. En contraste, Chartier propone una noción de apropiación que “acentúa los usos plurales y los entendimientos diversos”. Esta perspectiva requiere “una historia social de los usos (que no son necesariamente interpretaciones) de discursos y modelos, devueltos a sus fundamentales factores determinantes, sociales e institucionales, y depositados en

4 A. Heller (1977: 239) vincula la apropiación al uso activo de los recursos culturales. Del mismo modo, P. Willis (1977: 175) considera a los actores *sociales* como “apropiadores activos”. Ambas perspectivas contrastan con las teorías clásicas de socialización y reproducción, que se centraban en la “internalización” y la “inculcación”. Ver, además, Luykx (Levinson, Foley y Holland, 1996) para una discusión paralela a la teoría de la socialización.

5 Por ejemplo, Ortner (1984), Quinn y Holland (1987), Roseberry (1989), Rosaldo (1989), Hannerz (1992) y Keesing (1994).

6 *Apropiación*, en este sentido, es usada coloquialmente en las lenguas romances en referencia a las reivindicaciones sociales o políticas. Ha sido parte integral de la tradición marxista, y fue utilizada por autores como: Leontiev (1981), Bakhtin (1968), Heller (1977). Ver usos similares en Willis (1977), Anshón (1988), Bonfil (1987), Scott (1990), Foley (1990), Rogoff (1990) y varios autores en este volumen.

las prácticas específicas que los producen” (Chartier, 1993: 7).⁷

No obstante, susceptible de reducir la cultura a una variedad de prácticas consideradas como “diversas, pero equivalentes”, Chartier, además, sitúa la apropiación cultural dentro de “los conflictos sociales que ocurren en torno a clasificación, jerarquización, consagración o descalificación” de los bienes culturales (Chartier, 1993: 7).

Desde la perspectiva de Chartier, cualquier *correspondencia* esencial entre los grupos sociales y las identidades culturales unívocas se desvanece al abordar la *relación* dinámica entre los diversos grupos sociales y las prácticas culturales particulares. Chartier estudia la relación entre las clases populares y la elite o la cultura letrada. Así, en una aproximación a la cultura popular, intenta identificar “no a los conjuntos culturales que se definen como populares, sino a las vías por las que los conjuntos culturales ordinarios son apropiados en formas diferentes” (Chartier, 1993: 7). En esta perspectiva, la apropiación cultural se convierte fundamentalmente en un logro co-

lectivo, que ocurre solo cuando los recursos son tomados y utilizados en situaciones sociales particulares. Chartier argumenta, además, que la apropiación siempre “transforma, reformula y excede lo que recibe” (Chartier, 1991: 19).

Cuando se utiliza para explicar la transformación de las representaciones culturales, incluyendo las identidades sociales, el concepto de apropiación toma otras connotaciones. Cuando estas representaciones son estudiadas durante cierto periodo de tiempo, la naturaleza contenciosa de la apropiación se torna evidente.

Los ciclos de apropiación se generan cuando los grupos dominantes confiscan las tradiciones populares y alteran sus usos y significados, mientras que los grupos subordinados ocupan espacios y reclaman símbolos previamente restringidos a las elites. Con frecuencia, quienes detentan el poder crean nuevas formas de gobierno autoritario, utilizando los recursos de las clases populares, en tanto que los grupos insurgentes pueden volver a su favor los recursos culturales que originalmente estaban destinados al ejercicio de la dominación. Las luchas en esta esfera se expresan a través de una serie de mecanismos, que incluyen el control, la distinción, la exclusión, el

7 En su énfasis sobre las prácticas, Chartier se basa en Bourdieu (1980), aunque su visión general acaso se deba más a N. Elias.

desafío, la resistencia, el abandono e, incluso, la parodia.⁸

La historia de la Escuela Rural Mexicana es particularmente ilustrativa de la apropiación recíproca que ocurre en cualquier arena politizada.

Al intentar capturar algunas consecuencias –e ironías– de este proceso, centraré mi discusión en dos análisis separados de los datos historiográficos del centro de Tlaxcala.⁹ Uno de los análisis examina la formación de los maestros rurales, en una época en que la escolarización era prácticamente sinónimo de convertirse en maestro. El otro, relata las controversias surgidas por el uso del espacio, a medida que las escuelas se expandían dentro las comunidades rurales de la región. Ambos estudios intentan explicar el sentido de apro-

piación que he delineado anteriormente. Sin embargo, dado que el proceso bajo estudio tiene una especificidad histórica que no se puede transferir fácilmente a otros tiempos y lugares, primero describiré brevemente cómo la escolarización rural se articula dentro del proyecto hegemónico del México posrevolucionario, y se proyecta en el paisaje social de Tlaxcala rural.

LA ESCUELA RURAL EN EL CONTEXTO POSREVOLUCIONARIO

La Revolución mexicana, iniciada en 1910 para derrotar al dictador Porfirio Díaz –que presidió durante ocho períodos–, generó numerosas luchas regionales relativamente autónomas. La insurrección fue aclamada por muchas provincias rurales y movilizó la otrora población rural predominante de México. Los habitantes de las sierras remotas, campesinos y aldeanos, rancheros, peones de hacienda y meros aventureros tomaron las armas tanto para cambiar como para preservar sus estilos de vida y, subsecuentemente, quedaron enlazados en los conflictos y alianzas que se gestaron entre los dirigentes regionales y los comandantes militares. En la actualidad, los

8 Ver, por ejemplo, Thompson (1996). Bakhtin (1968) y Scott (1985, 1990).

9 La evidencia documental proviene principalmente del Archivo General del Estado de Tlaxcala (AGET), Fondo de la Revolución y del Régimen Obregonista (FRRO) y del Fondo de Educación Pública (EP), así como del Archivo Histórico de la Secretaría de la Educación Pública (AHSEP). La investigación fue financiada por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes y por el Instituto de Estudios Histórico de la Revolución Mexicana, ambos en México.

historiadores destacan “el fracaso del movimiento autónomo revolucionario” (Buve 1990: 237) después de la victoria del Ejército Constitucionalista de Venustiano Carranza en 1916, ya que la rebelión inicial fue interrumpida y cooptada por aquellos que asumieron el poder en su nombre. Incluso, muchos concuerdan con Knight (1994) en que la multifacética agitación popular, que dismanteló el Estado porfirista y generó cambios fundamentales en el orden social del país, fue ciertamente una revolución; aunque una que plantea serios problemas de interpretación.

Como suele suceder, los que surgieron victoriosos de la revolución armada “crearon un aparato de Estado más coercitivo y hegemónico” (Scott 1985: 29).¹⁰ Cuando la facción del norte, liderada por Álvaro Obregón Cano, venció o neutralizó a sus contendientes y llegó al poder en 1920, comenzó a forjar un Estado central cada vez más fuerte. A tal fin, esta facción se avaló a sí misma mediante la implementación selectiva de decretos para el cambio social que habían sido introducidos en la Constitución de 1917 por las fuerzas revo-

lucionarias más radicales. Obregón se apropió del legado del líder campesino Emiliano Zapata¹¹ y lo incorporó al proyecto hegemónico; así, el régimen ganó –por algún tiempo– cierto grado de legitimidad que le había sido negada a Carranza. Durante las administraciones de Plutarco Elías Calles (1924-1928) y de Lázaro Cárdenas (1934-1940), el gobierno federal incrementó aún más su control sobre las políticas locales a través de la organización central de los sectores campesinos, trabajadores y docentes. Estos regímenes posrevolucionarios encontraron tanto en la reforma agraria como en la extensión de la escuela rural una forma de contrarrestar las fuerzas regionales remanentes, al establecer redes alternativas y alianzas clientelares con los electores campesinos.

En 1921, José Vasconcelos convenció al Presidente Obregón de restablecer la Secretaría de Educación, que había sido suprimida por Carranza, e investirla con la autoridad para establecer escuelas primarias en todo el país. Argumentaba que los gobiernos locales habían descuidado la educación rural y que solo la acción federal podría elevar el nivel cultural de

10 Para la formación del Estado posrevolucionario mexicano como proceso cultural, ver Joseph y Nugent (1994).

11 Zapata luchó contra los presidentes Díaz, Madero, Huerta y Carranza, y fue asesinado por órdenes de Carranza en 1919.

la nación. A medida en que el gobierno federal comenzó a enviar maestros a los confines más remotos del país, capacitándolos para subordinar las tres R a la prosperidad de la vida rural, se creó una nueva imagen de la escuela. Los educadores y antropólogos de los años veinte articularon el ideal de la Escuela Rural Mexicana y propusieron una “misión civilizadora” para transformar la sociedad rural. Su intención explícita era preservar la “pluralidad de culturas” del país, al tiempo que las integraban a una nación unificada.¹²

Los educadores abarcados en el proyecto federal recurrieron a su formación en las renombradas Escuelas Normales Porfirianas y a su propia experiencia en las escuelas rurales. Mientras esbozaban el nuevo programa, tenían en mente un modo de vida agrario que difería radicalmente de la tradición indígena y del sistema de hacienda prerrevolucionarios, a las que consideraban incompatibles con el progreso. La noción de reestructuración del mundo rural, mediante la promoción de campesinos alfabetizados y autosuficientes, con conocimiento pleno de sus derechos y obligaciones civiles, había sido pródigamente favorecida

por los educadores liberales en México, y fue retomada nuevamente con fuerza durante este período. Los educadores radicales anhelaban, asimismo, crear “un campesinado cooperativo, con conciencia de clase y solidario” (Knight, 1994: 63). Esta noción de “persona rural educada” fue difundida durante las prácticas de capacitación de los maestros rurales y a través de libros de lectura (como *Simiente*) escritos para niños campesinos.

La iniciativa federal produjo distintos resultados en lugares específicos.¹³ La vida rural proyectada desde arriba no siempre acordó con las demandas de los pobladores. Durante décadas, muchos de los campesinos que habían participado de la lucha revolucionaria demandaron escuelas equivalentes en calidad, rituales y orientación a las de la elite urbana.¹⁴ Mientras que los educadores federales desplegaban una agenda rural radicalmente diferente,

12 Sáenz (1976) resume la ideología del programa escolar rural.

13 La respuesta regional al programa federal fue extremadamente diversa, como fue mostrado por Vaughan (1994).

14 Como afirma Scott (1985; también citado en Anderson-Levitt y Reed-Danahay, 1991), “las clases subordinadas [...] defienden] su propia interpretación de la vieja ideología dominante contra los pactos nuevos y dolorosos impuestos por las elites y/o el Estado”.

y presumiblemente más relevante, los líderes campesinos alfabetizados y las autoridades tradicionales a menudo defendían los preceptos y contenidos educativos de los que se habían apropiado en los años previos.¹⁵ Subyacente a las controversias sobre los contenidos educativos, también estaba en juego la cuestión estructural –la intersección entre el control central y la autonomía local. El sistema federal tendía a reestructurar la administración escolar a fin de contrarrestar los poderes locales y fortalecer el control central, mientras que la población local trataba de preservar su control sobre la escuela –un control simbolizado en su posesión de las llaves.

El encuentro no necesariamente terminaba en confrontación, pero se manifestaba de acuerdo a las condiciones de cada localidad. En algunos casos, los grupos que tradicionalmente controlaban los pueblos lograban obstruir o redefinir el trabajo de los maestros federales o resguardar los convenios educativos prerrevolucionarios. En otros casos, sectores

de la población local aprobaban la alianza implícita con las autoridades federales y respaldaban las decisiones de los maestros de organizar proyectos sociales productivos. Con los años, los maestros federales se volvieron el vínculo fundamental en la reconfiguración política del gobierno central. Conectaban a los grupos de campesinos excluidos con las dependencias agrarias federales, y promocionaban organizaciones locales que, eventualmente, eran integradas en las confederaciones nacionales y el partido político “oficial”,¹⁶ que formó al Estado posrevolucionario mexicano.

De este modo, las nuevas escuelas rurales no fueron ni la pura expresión del programa revolucionario popular, ni el instrumento unilateral de cooptación y control estatal. Fueron el resultado de negociaciones entre un poder central en expansión, si bien inicialmente fue tenue, y una población rural que intentaba obtener acceso a los recursos que previamente le habían sido negados. La transcripción oficial¹⁷ para la educación rural fue tomada, transfor-

15 Otros autores (por ejemplo, Ansión, 1988; Foley, 1990) han señalado el rechazo popular hacia los programas “especiales” en defensa de la apropiación de los recursos culturales de las elites a través de la escolarización.

16 El Partido Nacional Revolucionario (PNR), fundado en 1929, fue el precursor del actual Partido Revolucionario Institucional (PRI).

17 Para la noción de “transcripciones oficiales”, ver Scott (1990).

mada y promulgada de nuevo, bajo diferentes apariencias, por aquellos que realmente construyeron y trabajaron en las escuelas.

LAS ESCUELAS EN EL ESPACIO SOCIAL DE TLAXCALA

El pequeño estado de Tlaxcala se encuentra situado al este de la Ciudad de México, justo sobre la ruta estratégica hacia el Golfo de México. La región sudoeste, que bordea el volcán Malintzi, debe su configuración básica a la matriz cultural mesoamericana, a la que Guillermo Bonfil (1987) ha denominado *México profundo*. Durante los años que precedieron a la insurrección, la población indígena de la región aún estaba organizada en torno a las tradiciones políticas y religiosas forjadas durante el período colonial. El gobierno de Tlaxcala, encabezado durante veintiséis años por Próspero Cahuantzi, estaba entrelazado tanto con las jerarquías indígenas como con las oligarquías locales. Durante la Revolución estos grupos dieron lugar a una sucesión de facciones locales, cuyos destinos terminaron comandados por el gobierno federal cada vez más centralizado (Buve, 1990; Ramírez Rancaño, 1991). En el tiempo de la Revolución, Tlaxcala era predomi-

nantemente agraria.¹⁸ Un colorido conglomerado unidades económicas pequeñas con maizales lindantes, separadas por tierras comunales y cañadas abruptas, cubría los valles centrales y los pies del Malintzi. Las grandes haciendas orientadas al mercado, con campos de agricultura extensiva y asentamientos con centenas de trabajadores, bordeaban las riberas fértiles. Mientras que los residentes de las pocas ciudades o *villas* del estado se enorgullecían de su ascendencia española, la mayoría de los tlaxcalenses de la región sudoeste de tenían ancestros Nahuatl y muchos de ellos aún hablaban *mexicano*.¹⁹ Para la gran mayoría, el estilo de vida rural –clasificado en el Censo por el término *huaraches* (sandalias) y la dieta en base a maíz– continuó hasta bien entrado el siglo.

En la región central, densamente poblada, la mayoría de las comunidades aldeanas habían

18 La siguiente sección se basa en los datos de los Censos realizados entre 1910 y 1940, y en Ramírez Rancaño (1991) entre otras fuentes

19 *Mexicano* es el nombre nativo para la lengua Nahuatl. En el Censo de 1921, el 54% de la población fue clasificada de “raza india” y el 42% de “raza mixta”. Los cálculos del Censo estatal subrepresentaron a los hablantes de lenguas nativas que registraron un 16% para ese año.

adquirido el estatus relativamente autónomo de *pueblo*, con el paso de los siglos. Lograr el estatuto de pueblo implicaba prolongados períodos de lucha para alcanzar cierto grado de independencia de las autoridades distritales y municipales. Para acceder a este rango superior, los *vecinos* (residentes varones adultos) debían establecer un centro cívico adecuado para el pueblo, construir una Iglesia y un aula escolar y contar con una elite letrada capaz de organizar la vida política y religiosa local. A pesar de que seguían sembrando *milpas* (maizales para la subsistencia), en muchos aspectos estos pobladores se consideraban distintivamente más “civilizados” que los residentes de las colonias agrarias y los barrios aledaños que todavía no se habían convertido en pueblos.

Los diferentes ambientes sociales de la región estaban interrelacionados, por ende no había una distinción clara entre las esferas rural y urbana. Las elites de los pueblos emulaban los estilos de vida, y demandaban los servicios, de las *villas*. Por el contrario, las ciudades adherían a las tradiciones rurales, dado que los pobladores se congregaban en las plazas centrales los días del mercado y durante las celebraciones religiosas. Los trenes que conectaban la Ciudad de México y el puerto de Veracruz podían ser vistos y oídos

en los valles desde cualquier punto. Los recursos humanos del estado habían atraído a las hilanderías, ya que el saber textil local, legado de los tiempos coloniales, era transferido fácilmente para operar las maquinarias modernas. La hacienda y la producción manufacturera dependían del trabajo de los pobladores y de los campesinos que, a su vez, dependían del salario para complementar la producción de sus pequeños campos.

Durante el período prerrevolucionario, el centro de Tlaxcala se convirtió en una zona de trabajadores campesinos, que con esta mezcla de tradiciones indígenas y condiciones modernas sostuvieron la insurrección. En el proceso, una serie de numerosas demandas tanto en los dominios agrícolas como en los fabriles habían contribuido a “una vigorosa tradición de protesta campesina” (Buve, 1990: 239). Los reformistas y activistas de la región denunciaron las formas clásicas de explotación. En los albores de la Revolución, tanto la crisis económica como la exclusión política contribuyeron al descontento y la tensión que profundizaron los vínculos de la población rural con movimiento liberal de base urbana.

Las escuelas no estuvieron ausentes en este escenario. Durante el régimen porfirista se habían construido masivamente aulas de piedra

adyacentes a los edificios municipales o frente a las capillas coloniales en las plazas centrales de las *cabeceras* municipales, así como en muchos pueblos. Estas escuelas representaban el sentido del progreso cultural, que había sido separado estrictamente de la Iglesia Católica desde las reformas liberales de Benito Juárez a mediados del siglo XIX. Por décadas, el gobierno de Tlaxcala había pagado los salarios de los maestros en todos los pueblos y distribuido, asiduamente, libros de estudio e insumos. Aunque la mayoría de las escuelas enseñaban un currículo inicial uniforme (1-4), las escuelas “superiores” (1-6) en las ciudades ofrecían cursos adicionales, incluyendo música, historia y ciencias. Estos se convirtieron en centros modelo emulados por los maestros de las escuelas de los pueblos. La educación pública había dado acceso a los campesinos de los pueblos a ciertos elementos culturales –alfabetización, matemáticas y ceremonial patriótico– que se integraron efectivamente, aunque de modo selectivo, a la vida indígena de la región.

Cerca de la Revolución, la mitad de la población de la región había pasado algún tiempo en la escuela, y aproximadamente un tercio había aprendido a leer y escribir. No obstante, la escolarización no era para todos. Para los hijos de los trabajadores de hacienda más

pobres era arduo compartir el banco con los hijos de los capataces, y a menudo los niños del pueblo elegían –a pesar de las prohibiciones– ser aprendices sin jornal de sus familiares que trabajaban en las fábricas. Algunas autoridades locales mantenían baja la cantidad de inscripciones argumentando, como lo hizo un miembro de la comisión, que si todos los niños asistieran a clases, “los maestros –imposibilitados de trabajar con tantos colegiales– comenzarían a relegarlos”.²⁰ En las municipalidades con mayor cantidad de población indígena,²¹ había lugar solo para uno de cada diez niños –suficiente para formar las elites locales de las que surgieron los caciques conservadores y los líderes revolucionarios. Prácticamente, no se enviaron maestros asalariados por el Estado a las haciendas o a los barrios. Aún así algunos hacendados, y también en las villas remotas, habían contratado maestros para sus propias “escuelas rurales” como requería la Ley.

Durante los años cruciales, entre 1913 y 1916, las confrontaciones revolucionarias inte-

20 Reporte de Teacalco, AGET/EP 266-21, 1930.

21 Tres pueblos predominantemente indígenas eran más grandes que la Capital del estado. Cada uno tenía más de 4 mil habitantes, distribuidos en un vasto sector central y varios barrios periféricos.

rrumpieron la comunicación, la producción y la administración, ya que las facciones en pugna controlaban los caminos y las vías férreas, redistribuían las tierras de las haciendas y recaudaban impuestos. Cuando el ejército de Carranza tomó control de la región, al incorporar o eliminar las fuerzas que habían sido leales a Emiliano Zapata, disolvió lo que quedaba de la antigua estructura administrativa (Buve, 1990). Aunque inicialmente las escuelas enfrentaron ataques aislados, para 1915 muchas habían sido cerradas o convertidas en cuarteles. El gobierno civil fue reconstruido lentamente después de 1916 y, en consecuencia, estuvo forzado a responder a peticiones constantes por la reapertura las escuelas de los pueblos, o para establecer nuevas. Los barrios y las nuevas colonias agrarias solicitaban maestros oficiales asalariados por el Estado, mientras asignaban recursos locales para la construcción de aulas. El gobierno de Tlaxcala no tuvo la solvencia para reabrir todas las escuelas preexistentes e, incluso, redujo muchas a un solo maestro. Cuando el gobierno federal comenzó a incrementar su control sobre las fuerzas regionales durante los años veinte, respondió a la demanda por educación y descubrió en las escuelas rurales la clave para construir nuevas formas de gobierno (Rockwell, 1994).

Cuando los inspectores federales entraron en la región se encontraron con las luchas de largo plazo por la autonomía local, que los tlaxcalenses habían reanudado durante la Revolución. Negociaron con las asambleas de los pueblos para transferir los servicios existentes al presupuesto federal. En algunos casos, los habitantes de los pueblos insistían en retener al maestro financiado por el Estado, sobre quien tenían mayor control. En otros casos, se aliaron con las autoridades federales para independizarse de las autoridades municipales. Asimismo, se enviaron maestros federales a los barrios periféricos y a las colonias agrarias recién formadas, donde los grupos campesinos estaban ávidos de promover a la escuela como el primer paso hacia la autonomía. Aunque algunos pobladores desconfiaban del esquema federal y recurrían al gobernador para que financiara las escuelas, otros encontraban ventajoso el nuevo sistema, dado que les permitía suspender las contribuciones a la escuela alejada del pueblo. El sistema federal creció, por lo tanto, siguiendo un patrón irregular, delineado por las lealtades políticas subyacentes en la región. Los programas innovadores para las nuevas escuelas rurales fueron canalizados por estas estructuras federales. A medida que las reformas irrumpían en

la región fueron puestas en práctica por los maestros formados en el período prerrevolucionario, que tuvieron que luchar con los cánones preexistentes de escolarización.

LA APROPIACIÓN DE LA ENSEÑANZA

La educación en los días prerrevolucionarios en Tlaxcala rural, estaba íntimamente relacionada con llegar a ser maestro. La representación local de la “persona educada” era reforzada por diversas tareas especializadas asociadas a la enseñanza en regiones rurales. Por décadas, el arte de la escritura había sido el dominio privilegiado de un grupo selecto de ciudadanos que cultivaron una caligrafía extremadamente legible y refinada. Por lo general, estas personas se dedicaban al menos algunos años a la enseñanza, y luego se convertían en calígrafos o secretarios en las esferas militar y gubernamental. Mientras el oficio de aprendiz producía individuos con conocimientos de varios oficios y profesiones; la educación de cuarto grado, que en ese entonces era más selectiva y rigurosa que en los años posteriores, generalmente se orientaba hacia la carrera especializada que requería la habilidad de la escritura. De hecho, para los vecinos, convertirse en “preceptor” so-

lía ser prácticamente la única razón válida para continuar con la educación formal más allá de tercer grado.²²

Los padres de ese entonces se habían formado una clara imagen de las capacidades y las obligaciones de los maestros. La caligrafía, muy apreciada por los habitantes rurales y urbanos, había sido influenciada por el prestigioso Instituto Científico y Literario (ICL), la escuela primaria y posprimaria para varones, y también por su contraparte para mujeres, Educación y Patria, de la Ciudad de Tlaxcala.²³ Durante años, estas escuelas reclutaron jóvenes educandos de cada Municipalidad para terminar sus estudios primarios superiores (5-6) y convertirse en maestros. El instituto, además, certificaba a muchos maestros en servicio, que carecían de capacitación formal pero que habían sido contratados por los pueblos en base a sus habilidades literarias y su conducta honorable.

Durante los últimos años del período porfirista (1895-1910), los profesores de las escue-

22 Entrevistas con Cleofás Galicia y Lucía Galicia. Tlaxcala, 1992.

23 La información sobre esas instituciones está basada en los documentos: AGET/FRRO, cajas 300, 303, 304, 309, 313, 321, 323, de 1910 a 1915.

las de la Capital habían inculcado las buenas costumbres y difundido las nociones de ciencia consideradas obligatorias para las mujeres y los hombres civilizados de ese tiempo. Los inventarios de suministros y existencias de los institutos son indicativos del currículo: conjuntos de geometría y equipo de laboratorio moderno, cientos de animales disecados, docenas de mapas y pizarras, pianos y otros instrumentos, y, para las niñas, un cuarto de costura completamente equipado y una cocina. Una biblioteca bien abastecida incluía obras literarias, científicas y legales, además de títulos especiales para la educación apropiada de las jovencitas. Irónicamente, los programas para grados superiores en esta escuela urbana incluían la nueva ciencia agraria, que los educadores esperaban que incrementara la producción de las haciendas, pero que aún no había sido asociada a la educación rural.

Después de la Revolución, los institutos fueron convertidos en dos escuelas primarias y en una escuela normal, un poco desregularizada. El legado material del ICL estaba en estado lamentable; rara vez era usado y nunca fue renovado. La vieja guardia de profesores, todavía en funciones en la escuela normal, continuaba formando y certificando maestros, evaluándolos en los principios de: disciplina y didácticas,

dominio de la ortografía, matemática aplicada y zoología. Al mismo tiempo, el ex director del ICL, Justiniano Aguillón de los Ríos, continuó influenciando a padres y maestros como director del sistema escolar estatal durante los años veinte. Destacado por sus conocimientos de educación y agronomía, sus gustos excéntricos y su exquisita biblioteca multilingüe; Aguillón era el prototipo del hombre educado de los años prerrevolucionarios.

Así, el modelo porfirista fue difundido y perpetuado durante los años posrevolucionarios, y su impronta se puede percibir en las escuelas de los pueblos pequeños, a pesar de sus magros recursos.²⁴ Los vecinos continuaban insistiendo en escuelas separadas, con maestras a cargo de las niñas. Los maestros continuaron solicitando pizarrones y mapas, equipos de geometría, globos terráqueos e instrumentos musicales. Los padres estaban particularmente agradecidos a los instructores que organizaban sugestivas ceremonias civiles o literarias, como las practicadas en las ciudades, o a los que enseñaban a leer partituras y tocar los instrumentos de las bandas musicales. Estas

24 Se pueden encontrar ejemplos en los reportes escolares en: AGET/FRRO 346-13, 1917; AGET/EP 246-15, 1929, 266-21, 1930, 369-14 y 369-18, 1933.

prácticas habían sido apropiadas e integradas a los calendarios rituales de los pueblos y eran elementos importantes de la vida rural. Los viejos maestros, habitualmente estrictos, garantizaban que al menos algunos estudiantes llegaran a alcanzar una completa idoneidad en la escritura y, eventualmente, pudieran satisfacer las necesidades locales de traducir y redactar documentos oficiales. La tradición del ICL seguía siendo el criterio para medir la calidad educativa, durante los años en que los maestros comenzaron a escuchar acerca de la “nueva escuela mexicana” experimental propuesta por el gobierno federal.

En 1926 llegó una comunicación a los pueblos anunciando la apertura de una escuela normal federal en Xocoyucan,²⁵ en una hacienda señorial expropiada para esa causa. Cerca de 60 jóvenes se inscribieron en el colegio pupilo, la mayoría proveniente de familias rurales letradas y varios de la nueva elite gobernante que surgió después del movimiento revolucionario. La clase a incluía 20 mujeres provenien-

tes de familias lo suficientemente progresistas como para permitir que sus hijas vivan en una institución de pupilaje mixto. Muchos estudiantes habían intentado otros oficios, que oscilaban entre la carpintería y el comercio, incluso algunos habían enseñado por un año o dos, o habían sido transferidos desde la escuela normal estatal. Los pocos que no estaban acostumbrados al trabajo en el campo eran apodados *catrines*, por sus compañeros de estudio, un término mordaz que hace referencia a la clase alta urbana. El resto no solo estaba acostumbrado a ese tipo de trabajo, sino que incluso se consideraban más duchos en cultivos y criado de animales que sus maestros.

El régimen del colegio forjó vínculos de por vida entre los jóvenes y contribuyó al sentido imborrable de pertenece al magisterio. Cuando los antiguos camaradas se reúnen,²⁶ recuerdan el arduo trabajo en Xocoyucan. Aparentemente, emplearon mucho tiempo en renovar el edificio de la hacienda, en limpiar las huertas y los gallineros, construir estantes para la biblioteca y ocuparse, en general, de las labores cotidianas en la granja. En numerosos talleres,

25 La información sobre Xocoyucan está basada en documentos de AHSEP y del Fondo Departamento de Educación Agrícola y Normales Rurales, archivos 158-23, 162-2, 167-27, 168-16, 171-8, 178-3 de 1928 a 1933, así como en entrevistas extensivas con cuatro graduados.

26 Basado en entrevistas conjuntas a Lucía Galicia y Narciso Pérez, y a Narciso Pérez y Cándido Zamora. Tlaxcala, 1992.

los futuros maestros aprendieron a hacer jabón, curtir cueros, apicultura, criar gusanos de seda, conservar frutas y trabajar en una docena de industrias domésticas. Posteriormente, debían enseñar estas habilidades a los adultos de las comunidades vecinas, mientras los invitaban a participar de sus clases nocturnas de alfabetización. Su trabajo social incluía una lista creciente de celebraciones civiles, así como la promoción de la reforestación, la vacunación y la sobriedad. Los estudiantes de Xocoyucan también estaban facultados para gobernar sus propias comunidades y, muchas veces, impusieron sus condiciones a los directores.

Los graduados de la primera promoción tenían recuerdos vividos de su fundador, el profesor Amezcua, que convirtió a Xocoyucan en un modelo eficaz de la “escuela en acción” que los futuros maestros debían establecer en las comunidades. El vicedirector, el solemne profesor Gómez, que había sido discípulo de John Dewey, sin embargo, dejó una impresión exigua. Los maestros mencionan que asiduamente recibían visitas de educadores en Xocoyucan, ya que la Ciudad de México estaba relativamente cerca. Dos de ellos recuerdan haber parodiado el inglés ininteligible de Dewey cuando conversaba con Gómez. Solo años después, cuando se había conformado el mito

de la Escuela Rural Mexicana, supieron que el educador norteamericano había inspirado gran parte de su formación. En ese entonces, los textos de Dewey aparentemente no eran muy leídos en Xocoyucan. Sin embargo, muchas de las ideas educativas progresistas en boga en ese tiempo se filtraron a través de su vida cotidiana o fueron redescubiertas a través de la experiencia práctica.

Dado que los ex alumnos recuerdan unos pocos títulos significativos, cierta desconfianza hacia los libros parece haber sido una de las lecciones de Xocoyucan. El impulso inicial de Vasconcelos en pos de una educación clásica, aparentemente, no había echado raíces; aunque la biblioteca poseía copias de las ediciones populares de sus textos literarios. Casi todos los profesores impartían clases y los estudiantes se basaban en sus propios apuntes en lugar de leer los libros. Ni los folletos de agricultura enviados desde los Estados Unidos se usaron para guiar el trabajo cotidiano de la granja. Con todo, a pesar de las críticas explícitas sobre “el conocimiento de los libros”, la alfabetización era considerada como una misión seria. Los debates sobre las maneras de enseñar a leer y escribir eran intensos, mientras el método *natural* promovido por el Ministerio perdía respaldo ante el método *onomatopéyico* (fonético)

del viejo educador Torres Quintero. La palabra escrita también estaba presente en otras formas, tal vez más vitales, ya que los estudiantes de Xocoyucan escribieron obras de teatro, publicaron un periódico pequeño, *La nueva luz*, y consultaron sobre las nuevas disposiciones legales en numerosas publicaciones agrarias.

Una vez asignados a las escuelas, los maestros rurales de Xocoyucan debieron probar su valor. Cuando dejaron la escuela normal, los maestros recordaban con orgullo que sentían que eran los “dueños del mundo”. Esta postura es evidente en la foto oficial de la graduación. Para la ocasión todos habían comprado, con una dificultad considerable, su primer atuendo urbano: sacos y corbatas, vestidos con diseño y zapatos de taco alto. Dos años intensivos de formación posprimaria eran mucho más de lo que la mayoría de los maestros en Tlaxcala habían recibido en ese entonces. Los graduados de Xocoyucan eran contratados para reemplazar a los maestros estatales “empíricos” o sin certificar.²⁷ Vestidos con el atuendo apropiado para su profesión, se referían a los viejos maestros, muchos de los cuales se habían adecuado al magro estilo de vida semi rural, como “maes-

tros descalzos”.²⁸ En cambio, muchos maestros estatales consideraban a sus nuevos colegas como *catrines*, un epíteto irónico para aquellos formados para enseñar industrias rurales. Esta crítica surgió pronto de los pobladores para denunciar a algunos maestros federales como altaneros, que sostenían que la Revolución ya había abolido esas actitudes porfiristas.²⁹

Aunque vestía *huaraches* y vivía tierra adentro, la vieja guardia docente estaba convencida de que una educación elemental apropiada consistía en conocer las artes y las ciencias enseñadas en el ICL, sumado a dominar la caligrafía y la oratoria a través de horas de práctica. Algunos compartían la visión sostenida por muchos padres de que la escuela era para aprender a leer y escribir, y que tenía poco sentido hacer que los educandos cultivaran huertas. Los graduados de Xocoyucan, por otro lado, buscaron ir más allá de los “rudimentos” puesto que replantearon los criterios para el trabajo escolar

27 Documentado en AGET/EP 369-15, 1933.

28 Probablemente muchos usaban sandalias, pues en una Circular de 1917 se ordena a los maestros calzar zapatos. AGET/FRRO 341-56, 1917.

29 Referencias a este tipo de actitud se encontraron en varias quejas de los pobladores en AGET/EP 414 Legajo 11, 1935; 369-14, 1933; 398 Legajo 1, 1935.

en ambientes rurales.³⁰ Con amplias facultades para planificar su propio plan de estudios en cuatro dominios –físico, social, artístico e intelectual– muchos nuevos maestros ampliaron los contenidos estancos característicos de las escuelas prerrevolucionarias. Les ofrecieron a los niños la oportunidad de producir una variedad de bienes y servicios, como parte de su educación formal. Incluso, muchos de los maestros rurales se ganaron a la mayoría de las comunidades indígenas por su predisposición para hablar *mexicano*³¹ y adaptarse a las costumbres locales.

Con todos sus impactos, Xocoyucan no determinó totalmente la práctica de los nuevos maestros. Uno de los graduados, Narciso Pérez, cuenta que enfrentó su primer día de clases “como si no supiera nada”. Para comenzar a trabajar, recordó las lecciones de su maestro de escuela primaria, Ismael Bello, un individuo culto de uno de los pueblos, que

tenía pasión por la música y la producción de gusanos de seda, y una estricta visión de la disciplina académica.³² Narciso, además, usó su experiencia en el teatro de su pueblo natal y sus habilidades informales de aprendiz de carpintero para moldear su propia versión de la escuela en acción. No obstante, otras lecciones en sus días de pupilo en Xocoyucan – como aquellas aprendidas a través del gobierno estudiantil– devinieron útiles en su labor. Narciso pronto entró en la turbulenta vida política de principio de los treinta, al organizar a los maestros para protestar por el retraso de seis meses en el pago de los salarios y para resistirse a realizar el trabajo comunitario requerido los fines de semana. Su trayectoria es indicativa del aumento de la conciencia de los derechos laborales entre los maestros que, eventualmente, limitaron los intentos federales de borrar las fronteras entre el tiempo escolar y la vida comunitaria.

El programa escolar federal se apropió del conocimiento rural básico a través de los

30 Por ejemplo, el Informe del profesor Villeda, AH-SEP/DER 794-14, 1925, y la Circular N° 8 a los maestros del director E. López, AGET/EP 261-1, 1930.

31 Aunque el uso del lenguaje nativo no era parte de la política educativa oficial en ese momento, los maestros bilingües lo usaron para comunicarse con los pobladores. Ver Hernández (1987).

32 Bello se convirtió, posteriormente, en un maestro rural modelo, ganándose a los padres a través de una serie de proyectos sociales que beneficiaron a los pueblos; AGET/EP 120-16, 1925 y entrevistas con ex alumnos.

maestros, que emplearon la experiencia local y amoldaron sus prácticas a los recursos y preferencias del pueblo. Los maestros en Tlaxcala habían experimentado la vida rural y el movimiento revolucionario desde varios puntos ventajosos. Aquellos que aprendieron sobre agricultura en su infancia en los pueblos con frecuencia compartían su conocimiento con los campesinos de los barrios más pobres y las colonias recientemente fundadas. Otros tenían poco para ofrecer que los productores locales ya no supieran. Por otra parte, muchos adultos querían aprender a escribir “con una especie de desesperación, pues pensaban que era indispensable para convertirse en ciudadanos”.³³ Durante estos años, los vecinos escribían, cada vez más, sus propias peticiones ya que el oficio de los calígrafos se volvió obsoleto. En este contexto, los maestros rurales intensificaron sus esfuerzos para la alfabetización de adultos vinculándola a menudo con la organización política. Como expresara un maestro rural veterano, las escuelas rurales “crecieron condicionadas y moldeadas por las fuerzas sociales de la comunidad rural” (Castillo, 1965: 249).

33 Entrevista a Lucía Galicia, Tlaxcala, 1992.

LA APROPIACIÓN DEL ESPACIO DE ESCOLARIZACIÓN

En la retórica oficial, las escuelas rurales primero fueron denominadas Casas del Pueblo, mientras los pueblos debían volverse propiamente las “casas de las escuelas”. En realidad, emergieron reclamos controvertidos en torno a los espacios asignados a la educación formal en los pueblos. Al reconstruir estos encuentros, a través de los documentos producidos para comunicar más que para regular,³⁴ es posible descubrir las representaciones populares y oficiales yuxtapuestas acerca de la escolarización.

A medida que el sistema federal entró en Tlaxcala, comenzó a incorporar las escuelas estatales, apropiándose de hecho de la historia de la educación pública local. Las instalaciones preexistentes y las disposiciones hacia la escolarización beneficiaron la tarea. En el proceso, las escuelas oficiales de los pueblos, que eran la orgullosa realización de los habitantes que habían progresado hacia un estilo de vida ur-

34 Numerosos Informes de inspectores de la AGET y la AHSEP registran los relatos, incluyendo: AGET/EP 250-28, 1929; 404-9, 1935; 414. Legajo 11, 1935; AHSEP/DEP 1-745, 1929; 888-29, 1932; 14-4.335, de 1937 a 1939.

bano bajo los estándares del porfirismo, fueron rebautizadas “Escuelas Rurales”. Como previamente solo las escuelas no oficiales de las haciendas habían sido consideradas “rurales”, esta degradación implícita ocasionó cierta resistencia a la federalización. Las nuevas autoridades también requisaron las aulas existentes, una medida que implicaba conflictos potenciales. Algunos maestros, especialmente aquellos a cargo de las niñas, trabajaban en edificios municipales o en espacios eclesiásticos, que nominalmente pertenecían al Estado³⁵ pero que también servían localmente a otros propósitos. Se establecieron otras escuelas en cuartos suministrados o donados por privados, o se construyeron en tierras comunales. Sin embargo, la principal fuente de resistencia fue el profundo sentido de posesión de la población hacia las escuelas oficiales que habían construido y mantenido a lo largo de los años (Mercado, 1992; Rockwell, 1994).

Las comunidades eran legalmente responsables de proveer un espacio para la escuela. Por décadas, habían subsidiaron la educación pública financiada por el Estado, mediante la aplicación de reglas consuetudinarias para re-

caudar fondos colectivos, la contribución con trabajo y la donación de materiales que eran destinados a toda obra pública (Rockwell, 1994). Cuando los pobladores se hicieron cargo de proveer aulas apropiadas para los maestros federales, favorecieron el modelo del porfirismo: una larga habitación con altos cielorrasos y una tarima elevada en un extremo, diseñada para acomodar a los niños de todos los grados bajo un solo instructor, y que también funcionara como salón comunitario. Los costos y tiempos requeridos para comprar las vigas de madera y construir con piedra, en lugar de adobe como se usaba en la mayoría de las construcciones locales, no demoraron a estos proyectos de largo plazo. Muchos pueblos no acataron a la recomendación oficial de construir un modelo menos oneroso, con varias aulas adaptadas al nuevo plan coeducacional graduado. Las comisiones locales proveían los muebles, supervisaban las aulas y el equipamiento, requerían a los maestros recién llegados firmar un inventario detallado cuando les entregaban la escuela y chequeaban todo nuevamente a fin de año. También guardaban las llaves de las escuelas.

A medida que se difundió el nuevo programa educativo, a finales del veinte, emergió un uso diferente del espacio. Cuando un equipo de educadores federales, la Misión Cultural, llegó

35 Durante el siglo anterior, el estado había expropiado todas las propiedades de la Iglesia.

a Nativitas en 1929 para formar a los maestros en servicio de las escuelas aleñañas, decidió trabajar en todas las áreas disponibles.³⁶ Los misioneros usaban el salón de clase no más de una hora al día para enseñar el sistema de escritura de Palmer, que prometía dejar tiempo libre para otras actividades. El resto del curso se centraba en proyectos comunitarios: curtir cueros a la vera del río, organizar talleres bajo los árboles, plantar vegetales en terrenos disponibles, practicar nuevas formas de construir hornos o preparar comidas en los hogares campesinos. Los espacios abiertos fueron ocupados para promover nuevos deportes con nombres ingleses. Escenarios improvisados servían para el entretenimiento vespertino, donde se realizaban sátiras sobre temas revolucionarios. Los voluntarios se congregaban para participar de las clases de demostración. Cuando los maestros comenzaban a trabajar, los niños espían por las ventanas y se sentaban en las vallas de piedras para mirar.

Los maestros volvían del curso de un mes de duración para enfrentarse a quejas, porque los escolares se habían atrasado en lectura, escritura y aritmética. Con los años, algunos

comenzaron a generar entusiasmo por el nuevo programa rural. Lorenza García,³⁷ una joven maestra de la pequeña colonia de Analco, compartió su informe en voz alta –en un estilo convencional– con la población local durante la ceremonia de fin de año. Ella había organizado una granja auténtica que era cuidada por niños, en lugar de por granjeros como en otras escuelas. Su argumento más fuerte era que no había “sacrificado la frágil economía local” ya que todos los cultivos y los animales, “excepto las palomas que adornaban la escuela”, habían sido vendidos para cubrir costos. Al mismo tiempo, declaraba que los niños habían aprendido a leer y a escribir y, además, a dibujar, recitar y cantar como exigía el viejo currículo urbano. Su escuela tenía un teatro al aire libre y un campo de deportes, pero aun no tenía biblioteca, una tendencia típica en las escuelas rurales en ese momento.

Los educadores federales establecían un creciente número de “anexos” para completar el espacio de las escuelas rurales. La lista completa, que se formalizó en una Circular³⁸

36 Lo siguiente se basa en un Informe en AHSEP/DEANR 178-3, 1929.

37 Basado en información en AGET/EP 374-26 y 388-12, 1934; 11-27 (provisional), 1937.

38 Circular 18. IV-7-34, publicada en: s/d 1934 *Memoria relativa al estado que guarda el Ramo de Educación*

de 1934 incluía: una biblioteca, una sección de ciencias, una estación meteorológica y un museo; talleres de carpintería, cerámica, herrería, manufactura de jabones, corte y confección, impresión y manufactura de calzado; gabinetes para peluquería, higiene e insumos para primeros auxilios; una huerta de vegetales y plantaciones frutales y, de ser posible un gran sembradío; colmenas, estanques con peces, jaulas para pájaros, palomas, gallinas y conejos; un escritorio de uso público, un teatro abierto o techado y un campo de deportes. Los inspectores chequeaban cada recurso de las escuelas en formularios impresos y reportaban los datos estadísticos anualmente. Esos conteos anuales mostraban la distribución de los anexos en las escuelas.³⁹

Muchas comunidades dispusieron un campo para los nuevos deportes; más de la mitad había construido teatros al aire libre, un signo de la recepción positiva del calendario cívico renovado. Aunque no figuraban en la lista, los instrumentos musicales continuaban tenien-

do gran demanda, aún cuando las solicitudes eran objetadas por los inspectores federales.⁴⁰ Aproximadamente, una de cada cuatro escuelas tenía biblioteca que consistía en un surtido de libros de texto, muchos de tiempos pasados, y los periódicos y folletos enviados por el gobierno federal. Los maestros promovían distintas industrias domésticas, tantas como sus propios conocimientos y los recursos locales les permitían. Muchos formaron cooperativas para construir los anexos requeridos y cuidar de los animales. En 1930 se reportaron más de cien talleres y proyectos productivos, aunque cinco años después solo la mitad había sobrevivido. Debido al mérito de sus proyectos particulares, varias escuelas rurales fueron elegidas como modelos a ser emulados por otros maestros.⁴¹

Los acuerdos para utilizar los terrenos escolares muestran cómo, a menudo, las nuevas disposiciones fueron asimiladas a los viejos usos. Casi un tercio de las escuelas de la región tenía parcelas agrarias disponibles. En algunos casos, los maestros simplemente reali-

Pública (México: Talleres Gráficos de la Nación) Tomo II, Documentos, pp. 95-97.

39 Los Anexos fueron reportados por el inspector G. Pérez. AGET/EP 369-15, 1933; y en Gob. Bonilla, A. 1934 *Informe de Gobierno* (s/d).

40 Por ejemplo, el Informe de San Isidro. AHSEP/DEP 888-29, 1932.

41 Director de Educación Federal en Tlaxcala, E. López, Circular N° 8 a los maestros, AGET/EP 261-1, 1930.

zaban una huerta en las tierras públicas contiguas a la escuela. En los *ejidos* (granjas comunales posrevolucionarias), los terrenos para la escuela se especificaban en los convenios por las tierras federales. En los pueblos, la finca agrícola a menudo pertenecía al “fondo para la instrucción pública” comunal centenario. En la mayoría de los casos, los padres cultivaban la tierra colectivamente o la rentaban para solventar los gastos de la escuela. De hecho, los inspectores lamentaban esto, porque con esta práctica los niños no aprendían a “amar la tierra”, como lo recomendaba el programa. Así, los mensajes tradicionales, como el valor del trabajo comunal, eran afirmados por sobre los temas rurales oficiales.

Los maestros rurales convocaban a adultos y niños en las plazas de los pueblos, en los teatros y las cocinas comunitarias y realizaban muchas actividades fuera del aula. En algunos casos, esas actividades competían con las actividades religiosas y tradicionales. En otros, la escuela le daba al pueblo su primer perfil de verdadero espacio público (a menudo rodeado de pinos), incluso antes de que fuera proyectada la capilla o la plaza de pueblo. En muchas comunidades los maestros inauguraban la vida ceremonial, que previamente se restringía a las ciudades y los santuarios, y por ende respal-

daban el impulso hacia la autonomía. Aunque bajo estas nuevas prácticas también sucedía algo más: hubo confrontaciones por la posesión de las escuelas, según figura en los reportes ocasionales de conflictos generados por las llaves del establecimiento escolar.

Las llaves fueron un índice particularmente decisivo de la apropiación del espacio. Cuando los pobladores completaban la construcción de las aulas, a menudo consideraban asegurar las puertas de estas aún cuando en las escuelas rurales, a diferencia de las urbanas, el robo raramente era un problema y los nuevos habitantes eran admitidos en clases. Comprar la cerradura era un proyecto en sí mismo, generalmente consumado por los padres. Las juntas locales guardaban las llaves y controlaban los usos de la locación, que oscilaban entre las clases, las asambleas del pueblo y los bailes para recolectar fondos. Muchas escuelas servían como depósito y una, incluso, funcionaba como cárcel por las noches, con una cerradura adicional. Sin embargo, los maestros tenían sus propios reclamos respecto del espacio de escolarización. Debían resguardar los materiales y muchos de ellos vivían en la escuela, al menos durante los días hábiles. En estos casos, a menudo, decidían instalar cerraduras o remplazar las llaves.

Las controversias sobre el control de las premisas de la escuela fueron comunes durante los años posrevolucionarios.⁴² Los gobernadores recibían acusaciones de las autoridades locales que inculpaban a algunos maestros, en particular de irse sin devolver las llaves o que les negaban el acceso a las aulas. A su vez, los maestros se quejaban porque los comités no abrían las aulas a tiempo o acusaban a las autoridades locales de irrumpir en la escuela. Un agente de Ixcotla respondió a una de estas quejas diciendo que se había “aventurado a abrir por la fuerza las puertas de la escuela una mañana temprano para sostener una reunión de suma importancia; los maestros llegaron cerca de las 8: 30 hs. y sin esperar ni un momento, se fueron. Al día siguiente llegaron tarde, como lo hacían a menudo”.⁴³ Los miembros de la junta de Tizostoc se habían quejado ante el gobernador de que el maestro “cuando se iba, se llevaba la llave”, y esperaban un

cambio de personal docente.⁴⁴ El control local sobre el espacio implicaba el control sobre los maestros; a pesar de eso, los maestros fueron respaldados progresivamente por las autoridades y sostuvieron con firmeza las llaves de la escuela en sus manos.

En los años treinta, cuando el discurso educativo radical cobró más fuerza,⁴⁵ los sacerdotes de los pueblos y los terratenientes incitaron la oposición a los maestros federales, causando división en muchas comunidades. En ambos bandos, las tácticas podían implicar las llaves. Por ejemplo, en Tepeyanco (conservador),⁴⁶ los ancianos del pueblo, que desconfiaban de la nueva forma socialista de educación, le pidieron al maestro a cargo que devolviera las llaves y se fuera. El inspector recomendó que los maestros “dejaran la escuela y sus materiales bien cerrados y se retiraran a la oficina del distrito, hasta que el conflicto se resolviera”.

42 Ejemplos en: AGET/FRRO 334-38, 1915; AGET/EP 110-24, 1924; AGET/EP 145-70, 1926; AHSEP/ DGEPEP 3-127, 1928; AGET/EP 251-8, 1929; 414-13, 1935; AGET/EP Legajo 8 10-10 (provisional), 1936.

43 Carta al director de Educación, AGET/ER Legajo 3, 2-33 (provisional), 1936.

44 Carta de los vecinos de Tizostoc, AGET/EP 414-3, 1935.

45 En 1934, el gobierno federal adoptó una política educacional socialista, a la cual se opusieron la Iglesia Católica y otros sectores de la sociedad. Ver Vaughan (1994).

46 La información sobre el incidente en Tepeyanco se encuentra en AGET/EP 398 Legajo 1, 1935.

Ciertas mujeres y niños habían respaldado a los maestros,⁴⁷ al manifestar diferencias generacionales y de género que a menudo afectaban los alineamientos locales. Al año siguiente, los maestros acordaron no atacar las costumbres religiosas locales ni respaldar las demandas por tierra de los grupos agrarios, en consecuencia se les permitió continuar con su programa de actividades sociales en Tepeyanco.

Por un período de tres décadas, las llaves, previamente un raro ítem de los inventarios escolares, se convirtieron en materia de controversia; luego fueron replegándose lentamente de nuevo a la vida cotidiana sin documentar de las escuelas. El destino de las llaves de las escuelas marca un cambio fundamental, cuando los administradores profesionales ganaron una medida de control previamente detentada por las autoridades locales (Rockwell, 1994). Sin embargo, para fortalecer sus demandas, los pobladores continuaron empleando la influencia que habían conseguido al construir las aulas. A su vez, los maestros aprendieron a ceder para mantener el delicado balance con los vecinos locales, cuyas contribuciones mantenían la es-

cuela. En el proceso, los espacios designados para la escolarización no se fusionaron totalmente con la comunidad, como especularon los educadores federales. De todos modos, el efecto acumulativo del programa sí alteró la noción de espacio educativo.

Cuando finalizaban los años treinta, el paisaje social en Tlaxcala central mostraba signos de cambio,⁴⁸ aunque algunos patrones profundos persistieron hasta hoy. La nueva red de caminos expuso las pautas de comunicación y de consumo a influencias externas adicionales. Los lugares donde persistió la lengua náhuatl, generalmente, se restringían a las esferas rituales y domésticas. Cuando los centros urbanos –por fuera del estado– comenzaron a atraer fuerza de trabajo migrante, el *locus* de la producción se desplazó de las haciendas y las fábricas textiles. Unas pocas actividades iniciadas por las escuelas rurales, como el béisbol y la cría de gusanos de seda, lograron cierto entusiasmo temporal, aunque no fueron incorporadas de modo permanente a la cultura local. En algunos pueblos, los maestros rurales influenciaron las formas de vida, dejando hue-

47 Esto también sucedió en otras comunidades, cuando los nuevos maestros desafiaron a los poderes tradicionales. Ver Hernández (1987).

48 Ver González Jácome (1991) y Ramírez Rancaño (1991).

llas de su trabajo hasta hoy.⁴⁹ En otros, quebraron las barreras sociales invisibles que habían excluido de la escolarización a los niños de los barrios periféricos. A medida que la imagen de la persona educada se transformaba, se volvió más inclusiva, y se permitió que los niños usaran su conocimiento local en las actividades escolares. Asimismo, los cambios significativos en la relación social hacia la alfabetización en las áreas rurales añadieron una nueva dimensión a la escolarización. Hacia el final de este período, aunque la matrícula no aumentó al mismo ritmo que el crecimiento poblacional, las tasas de alfabetización alcanzaron casi el 50% en el estado.⁵⁰

Después de 1940, la Escuela Rural Mexicana era mencionada como algo del pasado. Aunque por años, muchas escuelas rurales continuaron emplazadas en espacios abiertos, junto a caminos que surcaban de un lado a otro los campos

adyacentes a sus terrenos sin alambrar. Las aulas seguían siendo usadas para reuniones cívicas y almacenamiento comunitario. Cuando los jóvenes de esa época crecieron y se convirtieron a su vez en padres y maestros, rescribieron las experiencias educativas que habían tenido en las escuelas federales a las que concurrieron, de la misma forma en que la generación previa había preservado el modelo del ICL. Los padres continuaron evaluando el valor práctico de los contenidos escolares en contextos variados, mucho después de que la política oficial hubiera borrado la distinción urbano/rural.⁵¹ Los maestros siguieron dedicando su tiempo personal al trabajo social por un largo período, aún después de que el sindicato hubiera ganado el derecho a una jornada laboral diaria limitada.⁵² Las prácticas apropiadas durante esos años se volvieron armas de la resistencia cotidiana usadas contra los proyectos moder-

49 Por ejemplo, unos pocos pueblos todavía son renombrados por sus buenos peluqueros y sastres, cuyas habilidades se remontan a los cursos de las escuelas rurales.

50 Entre 1920 y 1940, se fundaron alrededor de 50 nuevas escuelas en el estado, con financiamiento mitad federal, mitad estatal. La alfabetización estatal en 1910 había sido del 30% y alcanzó el 47% en 1940.

51 Después de este período, los educadores en México comenzaron a generar una nueva transcripción basada en una "cultura de la igualdad", ver Levinson (Levinson, Foley y Holland, 1996); la cual, entre otras cosas, borraba la distinción explícita entre la curricula urbana y rural en las escuelas primarias.

52 Acerca de los años cuarenta, ver ejemplos en el relato autobiográfico de C. Hernández (1987).

nizadores de los últimos años, que delimitaban el espacio de escolarización y reinstalaban un currículo unificado.⁵³ Así, la apropiación intergeneracional de una noción diferente de la *persona educada* tuvo consecuencias a futuro por muchos años.

LA APROPIACIÓN Y LA PERSONA EDUCADA

La perspectiva histórica usada en este trabajo revela algunos de los usos, prácticas y espacios que fueron apropiados por los diferentes actores sociales para construir las escuelas en el centro de Tlaxcala, durante los años posrevolucionarios. Estos elementos formaron los entornos cotidianos en los cuales los niños campesinos “se pensaban a sí mismos”, como suelen decir los ancianos de Tlaxcala. En este sentido, planteo que el proceso de *apropiación* sustentó las culturas locales de escolarización y transformó las representaciones de la *persona educada*. En mi discusión inicial acordaba con R. Chartier, que concebía la apropiación como múltiple, relacional, trans-

formadora e inserta en las luchas sociales. En la conclusión, relacionaré cada uno de estos atributos con las instancias de apropiación que he descrito anteriormente.

En primer lugar, los padres y los maestros se apropiaron selectivamente, en cada caso, de los recursos culturales asignados para la escolarización. Los educadores federales hicieron uso del conocimiento que poseían los maestros rurales e incorporaron los espacios comunales cuando proyectaron las escuelas del período revolucionario. Cuando el gobierno federal se hizo cargo de la educación pública, desplazó los poderes locales y fortaleció el gobierno central. Muchos pueblos rurales, en cambio, se apropiaron del programa federal y lo usaron para asegurar su propia autonomía en relación a las autoridades municipales. Mientras defendían su derecho a ajustar la calidad de enseñanza a los estándares urbanos, los pobladores respaldaban, selectivamente, las novedosas actividades introducidas por las escuelas rurales. Los maestros rurales, movidos por sus propios intereses, pero alertas a las demandas de los padres, usaron una profusa serie de herramientas de la profesión adquiridas en diversos contextos. Cada uno de estos grupos limitó el poder de los otros para “amoldar” la vida de los alumnos.

53 En nuestra investigación etnográfica, realizada en la misma región, se incluyen varios ejemplos de los años ochenta (Rockwell, 1995).

En segundo lugar, ninguna de las múltiples transcripciones sobre la escolarización –ni aquellas preservadas por las autoridades del pueblo, ni las concebidas por educadores centrales o representadas por los maestros rurales– correspondían a una cualidad esencialmente “rural”. La interacción entre estas era constante y se basaba en el cambio de las relaciones entre las fuerzas sociales. Así, en defensa de la autonomía local, los campesinos se resistieron con frecuencia a la ruralización y emularon el estilo de la escolarización urbana. Por otro lado, al legitimar el gobierno central, los educadores federales patrocinaron la enseñanza de las leyes agrarias y las industrias domésticas. La imagen de las personas educadas en las escuelas no siempre se correspondió con las identidades que se construyeron en otras situaciones: muchos preceptores letrados continuaron labrando la tierra, mientras que los maestros capacitados en cuestiones agrarias ascendieron en las organizaciones políticas. A pesar de estas relaciones cambiantes, a medida que los temas rurales se tejían y se destejían de la cultura de la escolarización, abrieron espacios y validaron actividades que no estaban relacionadas previamente con la noción de persona educada. Aunque la educación rural no producía los campesinos ideales de que los educadores ha-

bían imaginado, por medio de la escolarización los aldeanos alteraron sus relaciones con la escritura y crearon estrategias para enfrentar el cambio de las condiciones políticas y económicas.

En tercer lugar, los recursos apropiados fueron reinterpretados y transformados. Los educadores federales transfiguraron las escuelas de los pueblos en escuelas rurales, y las tierras comunales en granjas para niños. Los pobladores adaptaron las disposiciones federales a las costumbres locales –por ejemplo, en la construcción de aulas– y, así, moldearon las escuelas rurales para que se ajustaran a sus propios estándares. Los maestros crearon una práctica que no se parecía puntualmente al mandato oficial. Acaso era una mezcla de su conocimiento del lenguaje y las costumbres locales, del sentido común pedagógico que habían heredado de los mentores de su infancia y la impronta progresista que habían absorbido durante su formación oficial. La amalgama de estos usos y evocaciones educativos fue la que conformó, en realidad, las culturas locales de escolarización.

Finalmente, las luchas sociales condicionaron la apropiación de espacios y prácticas escolares. El tema de las llaves de la escuela es indicativo de las confrontaciones que ocurrían,

puesto que los educadores profesionales y las autoridades locales intentaban controlar el ámbito escolar para extender la influencia de la escuela. Varias tendencias fundamentales –como la defensa de los pobladores de la autonomía y las luchas de los maestros por derechos laborales– contrarrestaron el designio federal de promover, mediante la escolarización, una vida rural idealizada. La acción del estado –en ese entonces y después– siempre se encontró con fuerzas locales que transformaron los planes educativos de maneras impredecibles. También actuaron otras fuerzas. Los educadores de ese tiempo no previeron la conversión gradual del trabajo, mientras era apropiado por un sector industrial moderno. Este desarrollo pronto volvería obsoletos, no solo a la caligrafía enseñada en las escuelas porfiristas, sino también muchas de las producciones industriales rurales enseñadas en Xocoyucan. Al mismo tiempo, esto trazó un nuevo uso de la escolarización elemental, ya que las credenciales educativas serían prontamente requeridas, incluso para el trabajo manual.

¿Qué sentido tienen estas apropiaciones interrelacionadas para la persona rural educada? Indistintamente de lo que prescribía el discurso pedagógico de la época, los niños solo podían apropiarse de la cultura que estaba implícita,

de hecho, en las prácticas escolares. Las imágenes tácitas de la persona educada originadas en las prácticas de laboratorio o en la administración agropecuaria no tenían un poder inmanente para moldear subjetividades. No obstante, esas imágenes influenciaron en la planificación de las escuelas, en la compra de insumos y en la personificación de los rituales cotidianos. Los actos que ampliaban o limitaban los espacios educativos circunscribían la experiencia situada de la escolarización. Los libretos culturales puestos en acto por los maestros se convirtieron en modelos de aprendizaje apropiado. Así como los niños se apropiaban de la cultura disponible y la transformaban, diagramaban sus propias identidades escolares fuera de las temáticas elegidas durante la clase. Si uno pudiera de observar las aulas rurales del pasado⁵⁴ podría encontrar, seguramente allí también, “las lógicas específicas que operaban en las costumbres, prácticas y formas de adueñarse de aquello que se impone” (Chartier, 1993: 7).

Las personas escolarizadas llevan su experiencia pasada hacia propósitos futuros y con-

54 Una de las restricciones de la investigación historiografía es la escasez de crónicas documentadas sobre la vida en las aulas; en este aspecto, la etnografía tiene la última palabra.

tinúan reproduciendo prácticas que parecerían estar desfasadas de las nuevas tendencias. Además, a menudo construyen, más allá de cualquier intención explícita, los entornos físicos y simbólicos que caracterizan la escolarización. Las nuevas generaciones se apropian, es decir, seleccionan y utilizan fragmentos particulares de cultura que se encuentran en el radio de acción de la escuela. En este proceso, los hacen suyos, los reordenan, los adaptan a nuevas tareas, y además los transforman. Los modelos de transmisión cultural o de socialización vertical raramente capturan la complejidad de esta relación. En este sentido, el concepto de apropiación ofrece una alternativa sugerente para repensar la escolarización como un proceso de producción cultural.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson-Levitt, K.; Reed-Danahay, D. 1991 "Backward Countryside, Troubled City: French Teachers' Images of Rural and Working-Class Families" en *American Ethnologist* (Estados Unidos: Wiley) N° 18(3), pp. 546-564.
- Ansión, J. 1988 *La escuela en la comunidad campesina* (Lima: Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina).
- Bakhtin, M. 1968 *Rabelais and his World* (Cambridge: MIT Press). En español: Bajtín, M. 1987 *La cultura popular en la edad media y el renacimiento: el contexto de Rabelais* (Madrid: Alianza).
- Bonfil Batalla, G. 1987 *México profundo: Una civilización negada* (México: Secretaría de Educación Pública).
- Bourdieu, P. 1980 *Le sens pratique* (París: Les Editions de Minuit). En español: Bourdieu, P. 1991 *El sentido práctico* (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Bourdieu, P.; Passeron, J. C. 1977 *Reproduction: In Education, Society, and Culture* (Beverly Hills: SAGE). En español: Bourdieu, P.; Passeron, J. C. 1996 *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (México: Fontamara).
- Buve, R. 1990 "Consolidating a Cacicazgo" en Benjamin, T.; Wasserman, M. (eds.) *Provinces of the Revolution: Essays on Regional Mexican History, 1910-1929* (Albuquerque: University of New Mexico Press) pp. 237-272.
- Castillo, I. 1965 *México y su revolución educativa* (México: Pax México).
- Chartier, R. 1991 *The Cultural Origins of the French Revolution* (Durham: Duke University Press).

- Chartier, R. 1993 "Popular Culture: A Concept Revisited" en *Intellectual History Newsletter* (Boston: Charles Capper and Anthony La Vopa) N° 15, pp. 3-13.
- Eklof, B. 1990 "Peasants and Schools" en Eklof, B.; Frank, S. P. (eds.) *The World of the Russian Peasant* (Boston: Unwin Hyman) pp. 115- 132.
- Foley, D. 1990 *Learning Capitalist Culture* (Philadelphia: University of Pennsylvania Press).
- Furet, F.; Ozouf, J. 1982 *Reading and Writing: Literacy in France from Calvin to Jules Ferry* (Cambridge: Cambridge University Press).
- Giddens, A. 1984 *The Constitution of Society* (Berkeley: University of California Press). En español: Giddens, A. 1991 *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración* (Buenos Aires: Amorrortu).
- González Jácome, A. (ed.) 1991 *La economía desgastada. Historia de la producción textil en Tlaxcala* (México: Universidad Iberoamericana).
- Hannerz, U. 1992 *Cultural Complexity: Studies in the Social Organization of Meaning* (Nueva York: Columbia University Press).
- Heller, A. 1977 *La sociología de la vida cotidiana* (Barcelona: Península).
- Hernández, C. 1987 "El trabajo escolar de un maestro rural" en AA. VV. *Los Maestros y la Cultura Nacional, 1920-1950, Vol. 3* (México: Dirección General de Culturas Populares, Secretaría de Educación Pública) pp. 51-90.
- Joseph, G.; Nugent, D. (eds.) 1994 *Everyday Forms of State Formation: Revolution and the Negotiation of Rule in Modern Mexico* (Durham: Duke University Press). En español: Joseph, G.; Nugent, D. (eds.) 2002 *Aspectos cotidianos de la formación del estado: La revolución y la negociación del mando en el México moderno* (México: Era).
- Katz, F. (ed.) 1988 *Riot, Rebellion, and Revolution: Rural Social Conflict in Mexico* (Princeton: Princeton University Press). En español Katz, F. (ed.) 2004 *Revuelta, rebelión y revolución. La lucha rural en México del siglo XVI al siglo XX* (México: Era).
- Keesing, R. 1994 "Theories of Culture Revisited" en Borofsky, R. (ed.) *Assessing Cultural Anthropology* (Nueva York: McGraw-Hill) pp. 301-311.
- Knight, A. 1994 "Weapons and Arches in the Mexican Revolutionary Landscape" en

- Joseph, G.; Nugent, D. (eds.) *Everyday Forms of State Formation: Revolution and the Negotiation of Rule in Modern Mexico* (Durham: Duke University Press) pp. 24-66
- Leontiev, A. N. 1981 *Problems of the Development of Mind* (Moscu: Progress Publishers).
- Levinson, B. A.; Foley, D. E.; Holland, D. C. (eds.) 1996 *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice* (Albany: State University of New York Press).
- Mercado, R. 1992 "La escuela en la memoria histórica local: una construcción colectiva" en *Nueva Antropología* (México: UNAM) N° 42, pp. 73-87.
- Ortner, S. 1984 "Theory in Anthropology since the Sixties: Comparative Studies" en *Society and History* (Cambridge: Cambridge University Press) N° 26, pp. 126-166.
- Quinn, N.; Holland, D. (eds.) 1987 *Cultural Models in Language and Thought* (Cambridge: Cambridge University Press).
- Ramírez Rancaño, M. (ed.) 1991 *Tlaxcala: Una historia compartida* (Tlaxcala: Gobierno del Estado de Tlaxcala) Vol. 16.
- Reed-Danahay, D. 1987 "Farm Children at School: Educational Strategies in Rural France" en *Anthropological Quarterly* (Washington, D. C.: The George Washington University Institute for Ethnographic Research) N° 60(2), pp. 83-89.
- Rockwell, E. 1994 "Schools of the Revolution: Enacting and Contesting State Forms in Tlaxcala, 1910-1930" en Joseph, G.; Nugent, D. (eds.) *Everyday Forms of State Formation: Revolution and the Negotiation of Rule in Modern Mexico* (Durham: Duke University Press) pp. 170-208.
- Rockwell, E. (ed.) 1995 *La escuela cotidiana* (México: Fondo de Cultura Económica).
- Rogoff, B. 1990 *Apprenticeship in Thinking* (Nueva York: Oxford University Press).
- Rosaldo, R. 1989 *Culture and Truth: The Remaking of Social Analysis* (Boston: Beacon Press). En español: Rosaldo, R. 1991 *Cultura y verdad: nueva propuesta de análisis social* (México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes).
- Roseberry, W. 1989 *Anthropologies and Histories: Essays in Culture, History, and Political Economy* (New Brunswick: Rutgers University Press).
- Sáenz, M. 1976 (1939) *La escuela y la cultura en México íntegro* (México: Secretaría de Educación Pública) pp. 63-71.

- Scott, J. 1985 *Weapons of the Weak: Everyday Forms of Peasant Resistance* (New Haven: Yale University Press).
- Scott, J. 1990 *Domination and the Arts of Resistance: Hidden Transcripts* (New Haven: Yale University Press).
- Thompson, E. P. 1966 *The Making of the English Working Class* (Nueva York: Vintage). En español: Thompson, E. P. 2012 *La formación de la clase obrera en Inglaterra* (Madrid: Capitán Swing).
- Vaughan, M. K. 1994 "The Educational Project of the Mexican Revolution: The Response of Local Societies (1934-1940)" en Britton, J. (ed.) *Molding the Hearts and Minds: Education, Communication and Social Change in Latin America* (Wilmington: Scholarly Resources) pp. 105- 127.
- Weber, M. 1978 *Economy and Society* (Berkeley: University of California Press). En español: Weber, M. 1974 *Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva* (México: Fondo de Cultura Económica).

- Willis, P. 1977 *Learning to Labour* (Londres: Gower). En español: Willis, P. 1988 *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera* (Madrid: Akal).

ARCHIVOS

- AGET Archivo General del Estado de Tlaxcala (ahora AHET Archivo Histórico del Estado de Tlaxcala), FRRO Fondo de la Revolución y del Régimen Obregonista, EP Fondo de Educación Pública.
- AHSEP Archivo Histórico de la Secretaría de la Educación Pública (alojado en el AGN Archivo General de la Nación), DEP Departamento de Educación Pública, DER Departamento de Escuelas Rurales, Primarias Foráneas e Incorporación Cultural Indígena y otras denominaciones, DEARN Dirección de Educación Agrícola y Normales Rurales, DGEPET Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios

TRES PLANOS PARA EL ESTUDIO DE LAS CULTURAS ESCOLARES*

Mi contribución propone una forma de conceptualizar la articulación entre la historia y la antropología desde la perspectiva histórico-cultural. Abordo un problema que ha recibido atención desde varias disciplinas, la relación entre la cultura escolar y el desarrollo humano, en un mundo en el cual ciertos aspectos de la escolaridad suelen tomarse como parámetros del desarrollo infantil. Sostengo que antes de atribuirle a la escolaridad efectos cognitivos constantes en todo contexto, es necesario caminar hacia una comprensión histórica de las culturas escolares, de sus matices signi-

ficativos en diferentes medios culturales, así como de sus continuidades/discontinuidades temporales. Subrayo a la vez el proceso de co-construcción que ocurre entre los sujetos en la escuela y que transforma el sentido y los usos de las herramientas culturales que entran al espacio escolar. Concluyo que sólo reconociendo esta heterogeneidad cultural de los ámbitos escolares reales será posible establecer relaciones entre las variables del desarrollo humano y ciertas prácticas escolares específicas.

Desde la perspectiva de Lev Vygotsky, el desarrollo humano es incomprensible sin la dimensión histórico-cultural, tan profundamente entrelazada con el desarrollo biológico, de cada ser humano y de la humanidad misma. Para abordar este proceso, Vygotsky delineó un ambicioso proyecto de investigación que aún está lejos de concluirse. Como lo han mostrado René Van der Veer y Jan Valsiner (1991), su proyecto no era una simple teoría de “recapitulación” del esquema de evolución humana

* Este capítulo retoma y amplía la ponencia presentada en la Conferencia en el Congresso Internacional Desenvolvimento Humano: Abordagens Histórico-Culturais, Universidade de São Marcos, São Paulo, 16 de septiembre, 1999 y publicada en *Interações*, jan-jun, año/vol. V, número 9, (1999) Universidade São Marcos (São Paulo) pp. 11-25, y que fue reeditada como Rockwell, E. 2010 “Tres planos para el estudio de las culturas escolares” en Elichiry, N. E. (Coord.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*, (Buenos Aires: Manantial) pp. 25-40.

en el desarrollo infantil. Tampoco planteaba Vygotsky que el desarrollo cultural de la humanidad, en particular el desarrollo tecnológico, se reflejara de manera inmediata en el desarrollo cognitivo individual. Su propuesta era mucho más compleja: suponía una interrelación entre por lo menos cuatro líneas: a) la evolución filogenética, b) la historia humana general, c) la historia de las “funciones mentales superiores”, objetivadas en las herramientas y los signos culturales, y d) la historia individual de cada persona (Van der Ver y Valsiner, 1991). Silvia Scribner (1985) sugirió agregar otros niveles, como las historias regionales, locales y generacionales particulares. Sigue vigente el problema planteado por Vygotsky de reconstruir los nexos entre estos múltiples niveles.

Actualmente, este esquema puede ser aún más complejo. Desde la historia, es importante enriquecerlo con el fenómeno de las múltiples temporalidades que coexisten y se ligan entre sí (Braudel, 1958). En muchas áreas de la historia, se buscan formas de articular estas diferentes temporalidades en la descripción de un mismo acontecimiento. Por ello, se tiende a abandonar el esquema de evolución lineal progresiva y más bien examinar múltiples posibles líneas de evolución cultural (Tulviste, 1991), sobre una base biológica común a la

humanidad. Los estudios muestran la simultaneidad de distintos ritmos, así como desfases, desigualdades y pérdidas en la historia cultural de diferentes grupos sociales. La antropología y la geografía cultural han desarrollado una creciente conciencia de múltiples espacialidades, entrelazadas y sobrepuestas, que circunscriben procesos locales. Esos procesos pueden ser heterogéneos o análogos, autónomos o estrechamente ligados entre sí (Roseberry, 1991). A pesar de la diversidad, Johannes Fabian (1983) ha insistido en el hecho de que todos somos contemporáneos, vivimos en una misma época histórica.

Desde la antropología, también se han descrito múltiples racionalidades diferentes que no se pueden reducir a una lógica “occidental”. Según la tesis Sapir-Whorf, se sabe que diferentes culturas y lenguas han permitido construir diferentes formas de nombrar y pensar el mundo. Un ejemplo claro se encuentra en algunas lenguas mayas habladas en México, en las que las estructuras sintácticas de tipo ergativo hacen más evidente la participación de los “objetos directos” de un verbo transitivo en la producción de la acción. Por ejemplo, en tojolabal, la frase “él me abraza” se podría traducir como “él abraza yo [siento su abrazar]” (Lenkersdorf, 1996). Estas estructuras facilitan una manera distinta de expresar

las relaciones entre sujeto y objeto. Sugieren el desarrollo de diferentes racionalidades, siempre sobre una base cognitiva y lingüística común que nos identifica a todos como seres humanos.

LAS CULTURAS ESCOLARES: UNA MIRADA HISTÓRICA

Quisiera tratar de mostrar la complejidad de esta problemática cultural mirando un campo en particular, la escuela, aunque lo que diré podría sugerir maneras de mirar otros espacios sociales en que se desenvuelven los seres humanos como la familia o la calle. En nuestras culturas urbanas, la escuela es privilegiada como ámbito que potencia el desarrollo humano. Muchas investigaciones psicológicas han intentado demostrar que existe una relación estrecha entre la escolarización y el desarrollo cognitivo (Moll, 1990). Sin embargo, rara vez se aborda la cultura escolar desde una perspectiva histórico-cultural.

Según algunos investigadores, las escuelas de nuestros tiempos reflejan una gramática particular resistente al cambio (Tyack y Cuban, 1995), o bien una “forma escolar” (Vincent, 1980). Según estos autores, las escuelas han adoptado desde el siglo diecinueve maneras de dividir el tiempo y ordenar el espacio, de clasificar a los alumnos,

de generar una relación pedagógica impersonal, de fragmentar el conocimiento y de privilegiar la representación letrada del conocimiento como la única legítima. Sin embargo, desde la antropología y la historia también se han documentado otras maneras de organizar la transmisión formal de conocimientos, que nos sugieren una perspectiva comparada más amplia de escuela.

¿Qué es lo que tienen en común estas experiencias diversas? Desde la perspectiva histórico-cultural, la escuela puede ser comprendida de manera genérica como un espacio en el cual el encuentro con una particular selección de los signos y herramientas culturales es mediado por el encuentro entre sujetos, particularmente entre un sujeto “conocedor” y otros sujetos que desean, o deben, aprender. La mediación cultural de este encuentro que implica un aprendizaje supone una actividad social (Vygotsky, 1994). El concepto de actividad necesariamente implica producir y transformar algún conocimiento. La actividad entre los sujetos en este encuentro permite, como decía Bruner (1985), “ir más allá de la información dada”, es decir, rebasar el contenido cultural objetivado en el conjunto de signos y herramientas disponibles en determinado espacio.

Este proceso de mediación ocurre de manera más o menos formal y deliberada en toda so-

ciudad, aunque desde luego varían las formas de propiciar y potenciar el encuentro intergeneracional con los objetos culturales. Existen distintos criterios y mecanismos de inclusión y de exclusión de los espacios de adquisición de conocimientos, que producen una distribución desigual del conocimiento entre grupos de individuos. La ubicación del encuentro intergeneracional abarca una gama de situaciones posibles, más allá de las formas escolares que predominan en la actualidad. Incluye desde la inmersión deliberada en actividades cotidianas, considerada la mejor manera de aprender ciertos oficios, hasta el retiro —igualmente deliberado— de toda convivencia humana, como situación ideal para recibir otros saberes. Los modos de representación del conocimiento y los lenguajes que se usan para formalizar los conocimientos asumen formas diversas en cada cultura, en cada situación. No siempre se formalizan los saberes por medio de la lengua escrita o las matemáticas. Algunas tradiciones han privilegiado una retórica o poética oral, o bien la representación gráfica, como medio para conservar y transmitir el conocimiento. La historia de diferentes etapas de la propia escuela europea propagadas bajo la influencia de sucesivas pedagogías muestra múltiples maneras de ordenar los espacios escolares (Durkheim

1909; Julia, 1995). También se han descrito distintas formas de enseñar contenidos académicos en la actualidad, por ejemplo, en los niveles superiores de los sistemas escolares (Nespor, 1994), así como maneras formales, pero no escolares, de enseñar oficios como de la navegación y la adivinación (Akinvaso, 1997).

Ampliar nuestra concepción de lo que puede ser considerado como transmisión “escolar” del conocimiento tiene varios sentidos. Por una parte, permite recuperar la riqueza y la diversidad de las experiencias educativas del pasado, en todos los pueblos. Por otra parte, permite apreciar la diversidad que existe incluso dentro de las escuelas formales que conocemos, y también imaginar, a partir de ello, posibles caminos para las escuelas en el futuro.

Para abordar la cultura escolar desde esta perspectiva histórico-cultural, he encontrado útil pensar en una metáfora de tres planos que se intersectan en cualquier momento, y que reflejan las diferentes temporalidades presentes en cualquier configuración cultural. Denomino estos tres planos como: a) la larga duración b) la continuidad relativa y c) la co-construcción cotidiana. Explico a continuación el sentido de cada plano, buscando ejemplos en uno de los ejes frecuentemente asociados con la cultura escolar, la lengua escrita.

LA LARGA DURACIÓN

Algunas cosas que observamos en la escuela parecen ser atemporales, permanentes. Veamos el siguiente texto:

Recité mi tablilla y comí mi almuerzo; preparé mi nueva tablilla, la escribí, la terminé, luego me pusieron mi trabajo oral, y por la tarde me pusieron mi trabajo escrito... Fui a mi casa... cuando me acosté, le dije a mi mamá: “despiértame temprano, no debo llegar tarde o el maestro me pegará...” Llegué con el maestro y lo saludé con respeto... Mi maestro me dijo: tu escritura no está bien, has descuidado el arte del escribano, y me castigó. (Extractos de un texto recopilado en Rosenthal, 1981, mi traducción).

Estudiante, maestro, lugar, tiempo, recitación, escritura, respeto, castigo: todo suena terriblemente familiar y se reconoce como una instancia de “escuela” conocida por cualquiera de nosotros. Sin embargo, se trata de un raro registro, una tablilla de arcilla con un texto escrito en la lengua sumeria por algún aprendiz hace unos 4000 años. Ya entonces, la escuela se asociaba con ciertos “instrumentos y signos”, los elementos que Vygotsky consideraba fundamentales para el desarrollo cognitivo. La escritura, en particular, parece ser

uno de esos elementos duraderos que forman el núcleo de la cultura escolar, un elemento de la larga duración.

Ferdinand Braudel (1958) remitía la idea de la larga duración a aquellos cauces culturales profundos, caracterizados por relaciones y prácticas arraigadas que parecen perdurar y sobrevivir cualquier acontecimiento, cualquier trastorno social, cualquier revolución. Los veía como cauces geográficos amplios, determinados por complejas tramas históricas que forman las matrices de lo que él llamaba civilizaciones.

Es posible que la cultura escolar también tenga algunos rasgos de larga duración. En las aulas se encuentran herramientas y prácticas culturales que son parte del patrimonio común de la humanidad. Desde la perspectiva antropológica, esta larga duración del proceso educativo es milenaria. Incluye los productos del complejo entrelazamiento entre la evolución biológica y cultural humana (Cole, 1996), así como del proceso mismo de cuidar socialmente el desarrollo de los humanos menores. La cultura escolar también integra la matriz básica del lenguaje humano, del lenguaje oral. La oralidad es primaria, y no por ello se ha perdido en la historia, pues envuelve los usos de formas de representación posteriores,

como la gráfica, la escritura, la simbología matemática y la informática. Sin este nivel de organización y comunicación, la actividad de mediación intergeneracional que ocurre en la escuela sería inconcebible.

Además, incluso desde aquellos tiempos de la tablilla sumeria, los cauces de larga duración son múltiples. Los hay mediterráneos, musulmanes y mesoamericanos. En las culturas escolares francesas puede haber huellas de lo que Braudel llamaba la “Francia profunda”. En las escuelas de mi país puede aparecer también huellas del “México profundo” (Bonfil, 1987), prácticas que remiten a tiempos previos a la colonización española, a pesar de la reestructuración que ese proceso produjo en la sociedad. La escuela “occidental” moderna—porque la medieval era diferente— suele tomarse como el modelo universal. Se ha extendido hacia todas las regiones del mundo, frecuentemente desplazando, devaluando y destruyendo otras herencias lingüísticas y culturales. Sin embargo, esta expansión no ha sido lineal, más bien ha dado lugar a apropiaciones y transformaciones múltiples (Anderson-Levitt. 2003).

Como lo ha recordado Dominique Julia (1995), no existe una “cultura escolar” única, como esfera impermeable a las tensiones y las contradicciones del mundo externo. Otras

tradiciones culturales, otras civilizaciones, han proporcionado conocimientos y prácticas culturales que forman parte de la realidad cotidiana de las escuelas en diferentes partes del mundo. Por ejemplo, los objetos culturales y las disposiciones cognitivas pueden ser profundamente diferentes en tradiciones escolares basadas en diferentes tipos de escritura, como la china o la árabe. La larga duración nos obliga a observar continuidades —elementos, signos, objetos, prácticas— producidas hace tiempo, incluso hace milenios, que aún están presentes en las aulas que observamos actualmente. Así como sigue siendo vital la comunicación oral con el advenimiento de la escritura, también continúan presentes elementos del patrimonio común de la humanidad, así como las estructuras profundas de cada cultura regional.

LA CONTINUIDAD RELATIVA

He tomado la idea de continuidad relativa de Agnes Heller (1977), quien lo usa para referirse a “categorías que emergen en la historia de la vida cotidiana... se despliegan por un tiempo, se desarrollan... o bien retroceden”. En la vida cotidiana de la escuela es posible encontrar tales categorías. Hay prácticas, por ejemplo,

la recitación de textos, que se producen, se difunden, se sostienen por un tiempo, en ciertos lugares, y luego desaparecen de las aulas, o reaparecen de distintos modos.

La continuidad relativa siempre refleja las múltiples temporalidades y espacialidades de la historia cultural. La continuidad se da por periodos variables, de tal forma que en las escuelas se superponen, en cualquier momento, contenidos que provienen de muy diferentes tiempos históricos. También se dan continuidades que atraviesan espacios de diferentes dimensiones. Algunas prácticas pueden ser comunes a las escuelas de todo un país, o incluso, muestran la difusión de ideas pedagógicas entre países. Otras prácticas apenas se comparten por los maestros de una misma zona o escuela. Como los tiempos, los espacios culturales de las escuelas se intersectan y se empalman, dando lugar a un juego de continuidades y discontinuidades históricas dentro de cada escuela.

Es posible observar este plano de la continuidad relativa dentro de cualquier aula, por ejemplo, en los usos escolares de la lengua escrita. Algunas prácticas, como la copia, parecen perdurar en la larga duración. Sin embargo, se modifican con el tiempo. Cambian los implementos que se usan, la tablilla de arcilla se des-

plaza por la pizarra, luego por el cuaderno, luego por la pantalla. Cambian también los signos: mudan las marcas cuneiformes a la escritura romana y, actualmente, al complejo conjunto de signos del teclado digital.

Las nuevas prácticas van sustituyendo a antiguos usos de la lengua escrita. En Brasil, por ejemplo, se ha estudiado la introducción de la lectura en silencio y la redacción con la diseminación de ideas de la Escuela Nueva a principios del siglo veinte (Vidal y Paolili, 2003). En muchas tradiciones se van perdiendo prácticas, como la memorización de versos (¡lamentablemente!). Al mismo tiempo aparecen en los muros escolares nuevos usos de la lengua escrita, como el *grafiti*, antigua práctica romana, por cierto. De la cultura escolar entran y salen diferentes tipos de libros, diferentes géneros de texto, diferentes portadores de la lengua escrita, como las pantallas digitales actuales, y con todo ello, se producen diferentes relaciones con la escritura.

A lo largo de la historia, las escuelas han sido permeables a algunos usos y expresiones de la lengua escrita y resistentes a otras; por ejemplo, en México, durante décadas no se permitían los cuentos de dibujos animados (comics) en el aula, aunque miles los leían fuera de la escuela. En Francia, el acento ha

sido siempre sobre la vigilancia de la ortografía con atención particular a la concordancia gramatical. En cada lugar el conjunto de objetos y prácticas culturales ha sido diferente. Por eso, la identificación de cultura escolar con cultura escrita no es exacta; la relación ha sido construida de diferente manera en cada lugar y época. Lo importante es que el conjunto de signos y herramientas reales, existentes en cada aula y escuela constituye el horizonte cultural dentro del cual trabajan, se desenvuelven y aprenden los estudiantes que van a la escuela en cada generación.

Sin embargo, esta diversidad de culturas escolares no ocurre al azar, como simple suma de cotidianidades. La escuela es diferente porque han existido muchas formas posibles de estructurar la vida escolar en diferentes momentos y lugares. Diversas lógicas sociales y políticas han atravesado a las realidades escolares (ver Tabla 1 en página siguiente), dando lugar a diferentes sentidos a las actividades escolares realizadas por maestros y estudiantes.

Se trata de lógicas fuertes que atraviesan y determinan gran parte del sentido de la experiencia escolar. Si bien la función abstracta de la escolarización primaria es “enseñar a leer y escribir”, esta actividad no puede aislarse de

su contexto y significado social. El aprendizaje de una cultura basada en la lengua escrita no ocurre en abstracto, fuera de contexto, pues siempre está cargado de algunos de estos sentidos particulares. Por ello, también podemos comprender por qué a veces los estudiantes se resisten a aprender a leer y a escribir de cierta manera, como reacción en contra de otras lógicas que atraviesan el espacio escolar (Erickson, 1984).

Estas y otras lógicas se entrecruzan en cualquier escuela, pues lejos de ser lugares “descontextualizados” las escuelas asumen rasgos de sus contextos particulares. En cada momento y lugar, algunas lógicas sobresalen o se imponen, otras emergen o retornan. Las múltiples lógicas influyen en la apropiación de la lengua escrita y así matizan y encauzan su aprendizaje. Junto con las lógicas que tienden a reproducir órdenes sociales y culturales establecidos, se encuentran otras que contribuyen a construir nuevos mundos posibles.

El plano de la continuidad relativa permite apreciar la heterogeneidad real de las culturas escolares. No se trata de simples diferencias metodológicas o pedagógicas, sino de profundas diferencias histórico-culturales que se expresan en las diferentes maneras de estructurar y llevar a la práctica actividades educativas.

Tabla 1. Algunas lógicas que han atravesado la escolarización de la cultura escrita

La lógica de las religiones del libro	La enseñanza de la lectura a partir de la memorización de un texto sagrado.
La lógica de la producción artesanal	La explotación del trabajo manual infantil (aprender a hacer encajes o mosaicos) a cambio del aprendizaje de las primeras letras.
La lógica secular	El desplazamiento de textos y signos religiosos en las aulas por los textos del patrimonio nacional.
La lógica enciclopédica	La promesa de un acceso universal a “todo el conocimiento,” a condición de dominar la comprensión de lectura en libros o en pantalla.
La lógica del espacio público	La confluencia de la diversidad (lingüística, cultural, religiosa) y la posible construcción de un espacio común.
La lógica asistencial	El ofrecimiento de alimentos indispensables para sobrevivir y, tal vez, aprender a leer y escribir.
La lógica de construcción del estado	La oferta a todo ciudadano de un conjunto de contenidos prescritos y evaluados por un aparato escolar centralizado.
La lógica de la vigilancia	El confinamiento obligatorio de los niños y jóvenes a cambio de la certificación escolar.
La lógica de la dominación de clase	La imposición de determinadas variantes y registros sociolingüísticos como los únicos legítimos.
La lógica de la segregación	La jerarquización de habilidades cognitivas que justifican agrupaciones desiguales de alumnos, generalmente racializados.
La lógica la escuela graduada	La concentración en un establecimiento escolar de niños provenientes de localidades lejanas para poder crear grupos “homogéneos,” que avancen de manera pareja en manuales graduados.
La lógica de la solidaridad	La escuela como refugio en tiempos de guerra y persecución.
La lógica del mercado privado	La venta de dispositivos didácticos e informáticos para desarrollar “competencias lectoras,” dentro o fuera del aula.
La lógica de la resistencia	Aprender a leer el mundo frente a los regímenes coloniales y dictatoriales de diversos signos.
La lógica de los movimientos sociales	La construcción de otros textos y de otras formas de leer en el contexto de luchas locales.

LA CO-CONSTRUCCIÓN COTIDIANA

El tercer plano es el de la co-construcción cotidiana, asunto que resulta ser mucho más complejo de lo que se suponía hace algunos años. Este tercer plano del acontecer escolar tiende a verse como un proceso actual, micro, sin historia. Los antropólogos solían mirar de la misma manera a los grupos llamados primitivos, porque su historia carecía de un registro escrito. La historia de la cotidianeidad escolar también carece de un registro escrito, y por lo tanto se mira como fenómeno ahistórico. En años recientes, esa visión ha cambiado. La antropología histórica ha modificado nuestra comprensión no sólo de los demás pueblos, sino también de todas las facetas no-documentadas de las propias culturas llamadas occidentales. Se reconstruye la historia de la familia, de la mujer, de la infancia, de las culturas populares y de la vida cotidiana.

En los últimos años, se ha hecho evidente que este tercer plano implica necesariamente una *co-construcción*. Antes, se acostumbraba hablar de la escolarización como la transmisión cultural de los adultos a los niños. Quedaba oculta la otra cara, lo que los niños hacen con la vida escolar y las formas en que ellos contribuyen también a formar a los maestros.

Ahora es evidente que las generaciones jóvenes contribuyen con sus propias historias individuales y colectivas a la construcción de las culturas escolares.

La co-construcción apunta hacia todo lo que producen los sujetos que se encuentran en la escuela, al interactuar entre sí y al trabajar con los objetos culturales en ese espacio. En este plano, se entretajan las historias individuales y locales con las historias de los instrumentos y los signos culturales, como lo previó Vygotsky (1994). En este entramado, los sujetos pueden transformar el sentido de los signos heredados e inventar nuevos usos para las herramientas culturales.

En este plano, es importante situar *la actividad* como proceso y como unidad básica de análisis (Chaiklin and Lave, 1993; Cole et al, 1997). La actividad, espacio de la microgénesis, incluye tanto una dimensión objetiva, cultural, como una dimensión subjetiva, de intervención activa de cada sujeto. Por ello a partir del encuentro con la cultura heredada se produce nueva cultura, nuevos significados, nuevas prácticas.

En el ámbito de la lengua escrita, por ejemplo, en cualquier aula observamos que se producen nuevos textos. Incluso la copia, identificada con lo más antiguo de la cultura escolar,

casi nunca es una copia fiel al texto existente. Al copiar, los estudiantes suelen modificar el texto, cambiando letras, palabras y formas de escribir. La copia es selectiva, se sitúa en nuevos contextos y puede servir para diferentes propósitos en el contexto escolar. Algunas prácticas de copiado han servido para apropiarse los contenidos escolares o para construir nuevos textos. La producción de escritos propios en el ámbito escolar siempre recurre a textos existentes, que son las fuentes de palabras y fragmentos con las cuales se aprenden los diferentes géneros textuales.

Al leer, como lo han reconocido muchos autores, se construyen nuevas interpretaciones de los textos existentes. Estas interpretaciones frecuentemente están mediadas por la oralidad; es en la interacción oral entre maestro y alumnos, o bien entre los propios estudiantes, que se va formando una interpretación pública y colectiva del texto que se estudia. Por eso, las interpretaciones de un mismo texto pueden variar significativamente de un aula a otra. Estos procesos muestran por qué el conocimiento que se transmite y se construye en la escuela siempre resulta ser “conocimiento local” (Geertz, 1983).

En este plano de la co-construcción, el movimiento es siempre recíproco. No se trata sola-

mente de “transmitir la cultura”. En el encuentro entre generaciones, los adultos y los jóvenes recrean de maneras novedosas esos elementos culturales. Esto lo comprendía también Vygotsky (1994) quien identificaba el entorno (*environment*), en este caso la escuela, como “fuente de desarrollo”, como lugar donde se encuentran los elementos y las relaciones sociales que son apropiados por las personas en el curso de su desarrollo. Sin embargo, desde su perspectiva este proceso estaba mediado por la historia propia de personas y por su experiencia acumulada anteriormente. Para captar este proceso, Vygotsky usaba el término *perezhivanie*, que se traduce como experiencia pero que significa algo más: es un proceso temporal amplio que integra afectividad, interpretación y conciencia (Van der Veer y Valsiner, 1991). Con este concepto Vygotsky explicaba la vivencia diferencial que los niños experimentan incluso en eventos comunes. Esta experiencia diferencial marca y matiza la influencia que el medio cultural de la escuela puede tener sobre el desarrollo infantil. (Vygotsky 1994).

Utilizando esta perspectiva, podemos ver que el ámbito escolar es heterogéneo no sólo por la historia particular de la escuela en cada lugar, sino también por la historia particular de cada sujeto que trabaja en la escuela. El plano

de la co-construcción obliga a tomar en cuenta la profunda subjetividad de la experiencia escolar, es decir, la dimensión personal e interpersonal de su significado en cada historia de vida y en la historia de la humanidad.

CONCLUSIONES

Con esta propuesta de los tres planos, quiero ofrecer una manera de historizar nuestra mirada hacia las culturas escolares, que son uno de los muchos medios dentro de los cuales se desenvuelven las generaciones jóvenes. Quiero hacer algunas aclaraciones para terminar. Primero, con este esquema de tres planos no me refiero a diferencias de escala. Es decir, no estoy planteando la necesidad, válida en sí misma, de estudiar el “contexto cultural” externo de la escuela, ni de reconstruir los orígenes históricos de las prácticas escolares actuales, como un estudio aparte. Estoy proponiendo mirar la cotidianeidad escolar *actual* como cultura acumulada y en creación. Estoy proponiendo abordar la dimensión histórica de la compleja vida escolar actual.

Para construir los puentes conceptuales necesarios para elaborar esta mirada, es necesario fortalecer la interdisciplinariedad. En

la búsqueda de categorías comunes a los tres planos, conviene fijarse en algunos conceptos que ya tienen cierta historia en varias disciplinas, aunque con matices distintos en cada una. Por ejemplo, la noción de *apropiación* me parece fecunda, en su uso tanto en la tradición de la psicología histórico-cultural, como en los estudios antropológicos e históricos sobre las culturas populares (Chartier, 1995; Rockwell, 1996). La categoría de *experiencia*, utilizada por Vygotsky, también tiene una larga tradición entre algunos historiadores, notablemente E.P. Thompson (1966). Este tipo de conceptos sirven como engranajes para conjuntar los tres planos (o más) presentes en la cotidianeidad escolar.

El análisis de la cotidianeidad actual debe hacerse desde luego a la luz de estudios de la historia social de la escuela. Es necesario explorar aquellos elementos del pasado que han dejado huellas en la cultura escolar actual, incluyendo los registros gráficos y fotográficos los diferentes portadores y géneros de texto, los instrumentos materiales de la cultura escolar, los discursos que se reproducen a diario acerca del oficio de enseñar y la práctica de aprender. La historia no se queda en el pasado, es la substancia misma con la que se construye el presente y la fuente de

ideas y fuerzas para trazar caminos futuros. Para ello, es necesario tomar en cuenta la rica diversidad cultural e histórica de formas de enseñar y de aprender que ha construido la humanidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Akinaso, F. N. 1997 "Schooling, language and knowledge in literate and non- literate societies" en Humphreys, S. C. (ed.) *Cultures of Scholarship* (Ann Arbor: The University of Michigan Press).
- Anderson-Levitt, K. 2003 *Local Meanings, Global Schooling: Anthropology and World Culture Theory* (Nueva York: Palgrave McMillan).
- Bonfil, G. 1987 *México profundo. Una civilización negada* (México: Secretaría de Educación Pública; Grijalbo).
- Braudel, F. 1958 "Histoire et Sciences Sociales: La longue durée" en *Annales* (Francia) N° 4, pp. 725- 753.
- Bruner, J. 1985 Vygotsky: a historical and conceptual perspective" en Wertsch, J. (ed.) *Culture, communication and cognition. Vygotskian Perspectives* (Cambridge: Cambridge University Press) pp. 21-38.
- Chaiklin, S.; Lave, J. (eds.) 1993 *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context* (Cambridge: Cambridge University Press).
- Chartier, R. 1995 "Popular Appropriation: The Readers and Their Books" en *Forms and Meanings: Texts, Performances, and Audiences from Codex to Computer* (Filadelfia: University of Pennsylvania Press) pp. 83-97.
- Cole, M. 1996 *Cultural Psychology. A once and future discipline*. (Cambridge: Harvard University Press).
- Cole, M.; Engeström, Y.; Vasquez, O. 1997 *Mind, Culture and Activity* (Cambridge: Cambridge University Press).
- Durkheim, E. 1982 (1938) *Historia de la educación y las doctrinas pedagógicas* (Madrid: La Piqueta).
- Erickson, F. 1984 "School literacy, reasoning, and civility: an anthropologist's perspective" en *Review of Educational Research* (Estados Unidos: SAGE) N° 54(4), pp. 525-546.
- Fabian, J. 1983 *Time and the Other. How Anthropology Makes its Object* (Nueva York: Columbia University Press).
- Geertz, C. 1983 *Local Knowledge* (Nueva York: Basic Books). Versión en español:

- Geertz, C. 1994 *Conocimiento Local* (Madrid: Paidós).
- Heller, A. 1977 *Sociología de la vida cotidiana* (Barcelona: Península).
- Julia, D. 1995 “La culture scolaire comme objet historique” en Nóvoa, A.; Depaepe, M.; Johanningmeier, E. V. (eds.) *The colonial experience in education. Historical issues and perspectives* (Gent: CSHP).
- Lenkersdorf, C. 1996 *Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales* (México: Siglo XXI).
- Moll, L. (ed.) 1990 *Vygotsky and Education* (Cambridge: Cambridge University Press).
- Nespor, J. 1994 *Knowledge In Motion: Space, Time And Curriculum In Undergraduate Physics And Management* (Nueva York: Routledge).
- Rockwell, E. 1996 “Keys to appropriation: Rural schools in Mexico” en Levinson, B.; Foley, D.; Holland, D. (eds.) *The cultural production of the educated person: Critical ethnographies of schooling and local practice* (Albany: State University of Nueva York) pp. 301-324.
- Rockwell, E. 1997 “La dinámica cultural en la escuela” en Alvarez, A. (ed.) *Hacia un curriculum cultural: La vigencia de Vygotski en la educación* (Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje) pp. 21-38.
- Rockwell, E. 1999 “Recovering history in the study of schooling. From the longue durée to everyday co-construction” en *Human Development* (Basilea: Karger) N° 42, pp. 113-128.
- Roseberry, W. 1991 “Marxism and Culture” en Williams, B. (ed.) *The Politics of Culture* (Washington: Smithsonian Institute Press). En español: Roseberry, W. *Antropologías e Historias. Ensayos sobre Cultura, Historia y Economía Política* (Zamora: El Colegio de Michoacán) pp. 38-50.
- Rosenblum, M. 1981 “A schoolboy’s life in ancient Sumer –circa 2000 BC” en Lass, A.; Tasman, N. (eds.) *Going to school* (Nueva York: New American Library).
- Scribner, S. 1985 “Vygotsky’s uses of history” en Wertsch, J. (ed.) *Culture, communication and cognition. Vygotskian Perspectives* (Cambridge: Cambridge University Press).
- Thompson, E. P. 1966 *The Making of the English Working Class* (Nueva York: Vintage).
- Tyack, D.; Cuban, L. 1995 *Tinkering toward Utopia* (Cambridge: Harvard University Press).

- Van Der Veer, R.; Valsiner, J. 1991 *Understanding Vygotsky* (Oxford: Blackwell).
- Vidal, D. G.; Paulilo, A. L. 2003 “Projetos e Estratégias de Implementação da Escola Nova na capital do Brasil (1922-1935)” en Magaldi, A.; Alves, C.; Gondra, J. G. (orgs.) 2003 *Educação no Brasil: história, cultura e política* (Bragança Paulista: EDUSF) pp. 375-398.
- Vincent, G. 1980 *L'école primaire française. Étude sociologique* (Lyon; París: Presses Universitaires de Lyon; Éditions de la Maison des sciences de l'homme).
- Vygotsky, L. 1994 “The problem of the environment” en Van der Veer, R.; Valsiner J. (eds.) *The Vygotsky Reader* (Oxford: Blackwell) pp. 338-354.
- Vygotsky, L.; Luria, A. 1994 (1930) “Tool and symbol in child development” en Van der Veer, R. y Valsiner J. (eds.) *The Vygotsky Reader* (Oxford: Blackwell) pp. 99-174.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA DIVERSIDAD Y LA CIVILIDAD EN LOS ESTADOS UNIDOS Y AMÉRICA LATINA*

CATEGORÍAS SOCIALES E INVESTIGACIÓN DE LA DIFERENCIA

Comenzaré recordando algunas cosas que ya son evidentes en nuestro quehacer como etnógrafos de la educación. La diferencia no es inherente al orden social, se construye socialmente. La diferencia tiene una historia, así como la igualdad tiene una historia. La diferencia cambia con el cambio de circunstancias. Se sabe que la categoría “blanco” no ha incluido siem-

pre la misma “tonalidad” (nadie es realmente blanco, de hecho);¹ asimismo, ser indio, o ser inmigrante, o ser ciudadano no siempre ha significado lo mismo.

Las categorías sociales, una vez construidas, hacen *visibles* ciertas diferencias, mientras que otras permanecen *invisibles*, como Rosaldo (1989) argumentó tan claramente. Las colectividades –desde las pandillas a las clases sociales y los grupos étnicos– no son hechos dados de la sociedad; sus identidades no son rasgos culturales esenciales, antes bien son productos de la construcción social. Su aparición es un proceso, un resultado. Las colectividades se hacen visibles, o permanecen invisibilizadas, por muchos tipos de discursos públicos y prácticas cotidianas. Sin embargo, las categorías que se hace visibles a través de la política y el discurso a menudo

* De la edición: Rockwell, E. 2002 “Constructing Diversity and Civility in the United States and Latin America: Implications for Ethnographic Educational Research” en Levinson, B. A. U. et al. *Ethnography and Education Policy across the Americas* (Westport: Praeger). Inicialmente fue conferencia magistral presentada en la apertura de la octava sesión del *Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica Educativa*, celebrado en la Universidad de Indiana, Estados Unidos, en octubre de 1999.

Traducción: Ana Steinberg y Eugenia Cervio.

1 Sobre la construcción histórica de la blancura ver, por ejemplo, Jacobson (1998).

enmascaran identidades alternativas y ocultan diferencias internas.

Las categorías sociales influyen en la investigación. Las categorías analíticas utilizadas para construir textos etnográficos no son autónomas; están arraigadas en las sociedades en las que se las utilizó primero y reflejan las formas reales de la construcción de diferencia en esas sociedades. Por lo tanto, las categorías de investigación que se favorecen en cada país tienden a reflejar la historia social de estos países y no siempre tienen el mismo significado en otras tierras. Estas categorías también ocultan algunas de las dimensiones subyacentes de aquellas sociedades en las que emergen. En este sentido, trazaré algunas de las formas de construcción de la diferencia –en particular, en la investigación educativa– en América Latina y en los Estados Unidos. Mi objetivo es fomentar nuestro mutuo entendimiento, sin perder de vista las historias particulares que separan a estas regiones (Rockwell, 1998).

LA CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO Y LA REALIDAD DE LAS MINORÍAS

Cuando nosotros, como investigadores de la educación en América Latina, comenzamos a leer

etnografías de educación producidas en los Estados Unidos durante los años setenta y ochenta, nos impactaron ciertos temas. Una de las categorías básicas en esta clase de investigación era “minorías”. Las minorías se definían a través de límites sociales evidentes: en el caso de los “negros” y los “indios”, los límites internos rodeaban guetos y reservaciones; en el caso de los inmigrantes, las fronteras nacionales extremadamente controladas tornaban a ciertos grupos ilegales o problemáticos. Los procesos educativos, en particular el fracaso escolar, a menudo se explicaba en la literatura en base a esta construcción. Las “culturas minoritarias” eran consideradas incompatibles con los patrones culturales “dominantes” que supuestamente caracterizaban a las escuelas públicas, y este conflicto era considerado como una causa del bajo rendimiento escolar. La teoría de la diferencia minoritaria evolucionó, y con los años la investigación etnográfica en los Estados Unidos ha desarrollado una visión más clara de lo que ocurre exactamente con las “minorías” en las escuelas e, incluso, de cómo esas minorías se producen en primer lugar.

Dos voces relativamente tempranas fueron significativas en esta historia. Después de examinar detenidamente las interacciones en los entornos educativos, Fred Erickson (1987) llegó a la conclusión de que no era la diferencia

cultural *per se* lo que causaba un logro magro, sino más bien los usos micropolíticos de la diferencia los que conducían al fracaso en las escuelas. Tales usos incluían, por un lado, las prácticas discriminatorias vinculadas a etiquetar a los niños como diferentes y, por otro lado, la resistencia expresada a través de la autoafirmación de las diferencias culturales. Desde otro ángulo, John Ogbu (1987) distinguió a los *inmigrantes voluntarios*, que habían venido al país con la finalidad de movilidad ascendente, de las *minorías involuntarias*, que eran bien conscientes de que su historia de opresión las había condenado a una posición en la sociedad que no podía superarse solo mediante la escolaridad. Postuló que cada grupo reaccionaría a la escolarización de manera radicalmente diferente, uno buscando la asimilación y el otro resistiendo la falsa promesa de progreso.

Los textos recientes han elaborado esta distinción, aunque el concepto principal sigue siendo el de las *minorías* (Ogbu; Simmons, 1998). Margaret Gibson (1997) ofrece una clasificación más refinada que incluye a los migrantes por motivos económicos, los refugiados políticos, los inmigrantes indocumentados, los trabajadores con contratos laborales y los inmigrantes provenientes de las antiguas colonias, y ha ampliado el debate a los procesos análogos que ocurren

en los Estados europeos. Ha examinado más la variabilidad interna, en términos generacionales y de género, y sobre todo nos insta a reflexionar sobre la fuerza implícita en la relación de poder asimétrica entre los diferentes grupos, las instituciones y los sectores mayoritarios a fin de explicar el destino de los jóvenes en las escuelas en los Estados Unidos. No obstante, aquí se pueden señalar dos puntos. En el nivel local –en Los Ángeles, por ejemplo–, las *minorías* hispanas se están convirtiendo rápidamente en *mayorías* demográficas, como Genevieve Patthey-Chavez (1993) y otros han señalado, a pesar de que los hispanos claramente siguen siendo una minoría en el ámbito nacional más amplio. En segundo lugar, los estudios de migración han comenzado a cuestionar el concepto de fronteras nacionales para definir poblaciones relevantes y, por lo tanto, también se pueden observar algunas *minorías* como parte de *mayorías* transnacionales más grandes.

El debate reciente de los distintos tipos de minorías en los Estados Unidos, curiosamente, ha tendido a dejar de lado los pueblos nativos americanos. Tratados como un caso aparte, circunscritos a la vida en las reservaciones, estos grupos escasamente se consideran en el esquema centrado en los problemas de escolarización del ámbito urbano. Esta ausencia es

particularmente significativa, como veremos, desde el punto de vista del resto del hemisferio.

La noción de *minorías*, el mismo término, parecía ajeno a la perspectiva latinoamericana.² Ante todo, la región presenció un fracaso escolar masivo, en lugar de problemas con las *minorías*. Observábamos la exclusión *mayoritaria* de la escuela, las diferencias culturales de la *mayoría* en relación con los patrones educativos elitistas y, sobre todo, la pobreza y la opresión *mayoritarias*. Esta percepción nos impuso el tema central de la *diferencia de clase social*, que inicialmente excluye otros temas, como los de raza, etnia y género.

En segundo lugar, la herencia política de la noción francesa de *laïcité* era muy fuerte en los sistemas educativos de América Latina. La doctrina destacaba la educación *igualitaria* para todos, basada solo en el mérito y el mandato de neutralidad; los educadores debían ser ciegos a todas las distinciones entre los estudiantes. Esta tradición hizo que los investigadores de

la educación en América Latina fueran reacios a señalar las poblaciones en base a las características étnicas y raciales. Sus efectos en las culturas educativas pueden verse claramente en la investigación etnográfica realizada en México (ver, por ejemplo, Czarny, 1997; Levinson, 2001). Las únicas excepciones, como veremos, fueron ciertas poblaciones indígenas. Por supuesto, la escolarización nunca fue ciega realmente a las diferencias raciales; sin embargo, las distinciones en general no fueron institucionalizadas abiertamente, sino que fueron manejadas de manera encubierta.

En tercer lugar, la construcción de diferencias en cuanto a las *minorías raciales y culturales* operó contra la tendencia de considerar a América Latina como un territorio de mestizaje. La mezcla biológica y cultural –la nueva “raza cósmica”, como la denominó el educador mexicano Vasconcelos– se consideró que era capaz de superar las limitaciones de las razas y culturas antecedentes. En muchas regiones de América Latina se practicaron extensivamente los matrimonios mixtos entre los colonizadores europeos, la población indígena y la población de ascendencia africana.³

2 América Latina en sí misma es una categoría con una historia, en este caso promovida originalmente por los franceses, que desafiaron las hegemonías anglo e ibérica en América y propusieron el término Latino para delimitar una región que podría justificar sus propios reclamos.

3 El régimen colonial produjo un elaborado “sistema de castas” para clasificar a los descendientes de los ma-

En contraste, en los Estados Unidos, las poblaciones consideradas “de color” en general fueron segregadas por las fuertes restricciones sociales y legales respecto de los matrimonios mixtos. En la mayoría de los países de América Latina, se abolieron todas las distinciones étnicas y raciales oficiales, en el momento de la independencia. Esta historia se contrapuso a la utilización de categorías étnicas o raciales para la organización de la población, como fue el patrón en los Estados Unidos, e hizo creíble la ideología del mestizaje.

En América Latina, había otros conceptos disponibles para estudiar las diferencias sociales. Algunos de estos coinciden con nuestras percepciones de lo ocurrido en las escuelas. Por supuesto, todo esquema corre el riesgo de generalizar a través de regiones, en lo que es una parte extremadamente variada del mundo, aunque algunas características pa-

trimonios mixtos. Sin embargo, algunos sostienen que tuvo poco efecto. Tanto el privilegio como el poder siguieron concentrándose en las manos de los españoles “puros” y de las castas más “blancas”. Tanto las proporciones y el grado de matrimonios mixtos de la población africana con los pueblos nativos y europeos varió de una región a otra. En México, con un 10% de población africana durante el período colonial, los matrimonios mixtos fueron casi el total. Ver Lomnitz (1992).

recen constantes. Comenzaré con una de las primeras tipologías, propuesta por el antropólogo brasileño Darcy Ribeiro, para marcar el contraste con el énfasis estadounidense en las minorías. Ribeiro (1972) identificó tres grupos para toda América:

- Los *pueblos testimonio*, los indígenas o nativos americanos, que caracterizan especialmente a México, América Central y los países andinos: Ecuador, Perú y Bolivia.
- Los *pueblos trasplantados*, incluyendo los angloamericanos, por un lado, y la mayoría de las poblaciones de Uruguay, Argentina y Chile.
- Los *pueblos nuevos* se formaron en América a través de los matrimonios mixtos entre los pueblos nativos, los europeos y africanos, y conforman la mayoría de las poblaciones del Caribe, Cuba, Colombia y Brasil.

En primer lugar cabe señalar que la categoría de Ribeiro de *pueblos trasplantados* es diferente de la categoría de *inmigrantes*, tal como se la utiliza actualmente en los Estados Unidos. Se refiere a los *descendientes* de los regidores coloniales originales y las sucesivas oleadas de inmigrantes europeos, que se convirtieron en las minorías dominantes en los países latinoamericanos. Para los Estados Unidos, esta categoría incluiría a la mayoría

de la población “blanca”, aunque en el pasado muchos de los que ahora están incluidos en algún momento estuvieron segregados como minorías –como, por ejemplo, los judíos o los italianos (Jacobson, 1998). En América Latina, muchos de los “pueblos trasplantados” habían llegado durante el auge económico de finales del siglo XIX y principios del XX y fueron contratados y recibidos por las élites gobernantes para “mejorar la raza” según el proyecto oficial del mestizaje propuesto.

El último grupo destacado por Ribeiro, los “pueblos nuevos”, fue considerado como el producto de este mestizaje. En América latina, generalmente, se los considera el núcleo de la población que lideró la lucha por la independencia a principios del siglo XIX. Las culturas resultantes de la mezcla de raíces indígenas e ibéricas fueron proclamadas como la fundación de las comunidades imaginadas, denominadas naciones, como Benedict Anderson (1983) ha documentado tan bien. Ribeiro y otros subrayaron la “tercera raíz” –la herencia africana con frecuencia denegada– de estos grupos, predominantes en los países del Caribe y en Brasil, pero también presentes en la mayoría de las poblaciones de muchos otros países, especialmente en México. En ocasiones, algunos grupos en América

Latina durante los años poscoloniales habían sido tratados como extranjeros indeseables. Por ejemplo, a principios de siglo XX los inmigrantes chinos fueron perseguidos en el norte de México. Sin embargo, la categoría de *minoría* –con referencia a los diversos grupos de inmigrantes, en particular los orientales y africanos– no prevaleció en la organización de la sociedad, como fue el caso en los Estados Unidos.⁴

Bajo la amplia categoría “mestizos” hay numerosas realidades locales y regionales. En México, los diferentes orígenes ancestrales son impresionantes, por doquier. En Altar, un pequeño pueblo en el noroeste de México, por ejemplo, los colonos entre finales del siglo XIX y principios siglo XX incluían a: mexicanos sureños, un irlandés, dos alemanes, una docena de chinos, seis japoneses, seis franceses, muchos españoles, varios estadounidenses de Arizona, un iraní, unos cuantos pápagos y tal vez algunas personas de ascendencia africana. Cada familia se identificaba con determinados nichos económicos y recursos culturales: los japoneses y los iraníes fueron famosos por el cultivo de verduras y especias; los chinos im-

4 Para el análisis de la construcción de las minorías, ver Burguière y Grew (2000).

pulsaron las primeras actividades comerciales –algunas de naturaleza ilegal– con los californianos; el legado de los pápagos fue el tesoro del conocimiento botánico; el irlandés contribuyó con un determinado estilo de construcción de granja; los estadounidenses fueron mineros destacados; los franceses y los españoles fueron estancieros y propietarios de tiendas locales; y así, sucesivamente. En ese entonces, la distancia social y la riqueza tenían un distintivo tono racial que favorecía a los colonos de los Estados Unidos y Europa. A la fecha, los descendientes de estos colonos se mezclaron totalmente mediante casamientos mixtos, excepto los chinos que fueron expulsados de la ciudad.⁵ Aunque se reconocen los orígenes indígenas, a veces con orgullo, el legado africano es ignorado, revelando una forma particular de racismo que aún prevalece en la región. Hacia finales del siglo XX, el pueblo se convirtió en un puerto de entrada “ilegal” a los Estados Unidos y se sabe que personas de lugares tan lejanos como Corea, Bolivia y Rusia han viajado por allí. Sin embargo, los verdaderos “otros” ahora son los mexicanos de los estados del sur, clasificados

genéricamente como “oaxaquitas”,⁶ que llegan buscando alguna manera de cruzar la frontera para poder conseguir trabajo.⁷ Se pueden encontrar historias similares en las novelas de Jorge Amado (Brasil), Isabel Allende (Chile) o García Márquez (Colombia). Estas historias revelan los límites de la ideología del mestizaje, ya que a pesar de la mezcla de la herencia biológica y cultural, las categorías internas son recreadas para legitimar la creciente desigualdad de poder y riqueza.

Por último, me centraré en el primer grupo, los *pueblos testimonio*. Ribeiro los consideró como la población fundacional en México, América Central y las regiones andinas, donde su patrimonio biológico y cultural es más fuerte. Lo sorprendente de su historia es que las sociedades coloniales y, posteriormente, las naciones recién independizadas, transformaron progresivamente a los pueblos nativos, que colectivamente eran la mayoría en el momento de la conquista, en *minorías* (Gruzin-

5 Sobre la historia de Altar, ver Lizárraga García (2000).

6 Diminutivo que significa, en forma despectiva, “oriundo del estado de Oaxaca”.

7 Como la ganadería y la agricultura han disminuido en la región, una de las principales fuentes de ingresos está vinculada al cruce ilegal de trabajadores y mercancías a los Estados Unidos.

ki y Wachtel, 2001). El proceso se realizó, en parte, a través del exterminio físico, especialmente con la propagación de enfermedades y el uso de trabajos forzados. Muchos de los que sobrevivieron fueron congregados para vivir bajo la vigilancia de los frailes y las autoridades reales, que exigían tributo y mano de obra para la construcción de las ciudades y los conventos coloniales. Otros grupos huyeron a las montañas y las selvas, aprendieron a vivir de la tierra en condiciones extremas y, aún hoy, son objeto de continua explotación y guerras. Durante el siglo XX, la política del indigenismo, con un aporte significativo de la antropología, marcó la relación institucional con los grupos indígenas y, finalmente, fue denunciada por los movimientos indígenas en América Latina.

Durante más de 500 años, los diferentes regímenes de colonización y dominación nacional junto con las estrategias de los nativos, han producido los diversos patrones de etnicidad actuales. El siglo XIX presenció varios procesos de “reindianización”, a medida que las poblaciones nativas reclamaban por las identidades étnicas y los derechos colectivos (Reina, 1997). Hay grupos en la región amazónica cuya trayectoria sería más cercana a la de los pueblos nativos en los Estados Unidos y Canadá que a los derroteros registrados en México o

América Central. Otros grupos han adquirido un papel central en la formación de la sociedad y el Estado, como en Ecuador y Bolivia. En Guatemala, los mayas todavía son la mayoría de la población, aunque incluso en este caso las políticas educativas, especialmente cuando se orquestan por medio de las instituciones financieras mundiales, los tratan como minorías lingüísticas

Ilustraré el proceso con el caso de México. Durante los 300 años de virreinato colonial, la población indígena de América seguía siendo la mayoría y conservaba cierto grado de gobierno autónomo. Durante este período, las diferencias lingüísticas y culturales entre los grupos nativos se acentuaron y, a veces, incluso, se crearon cuando a determinadas poblaciones se las restringió a ciertas regiones y actividades e inclusive se las obligó a usar ropa distintiva. En vísperas de la independencia, los hablantes de lengua indígena aún superaban en número a los hispanohablantes. La Constitución fundacional de México (1824) abolió todos los privilegios coloniales basados en la raza. La reforma de las Leyes, teóricamente destinadas a lograr la igualdad, destruyeron los gobiernos nativos y privatizaron las tierras comunales, afectando directamente los medios de subsistencia y la cultura indígenas. Incluso, las distinciones

raciales continuaron siendo utilizadas, por ejemplo, en los datos censales. Los gobiernos centralizados del siglo XIX habían reducido control de la Iglesia sobre las poblaciones indígenas, aunque también financiaron guerras y enviaron colonos con el fin de obtener el control de los territorios, los recursos y la mano de obra indígenas. La población indígena se transformó poco a poco al ser asimilada en el proceso de mestizaje, controlada en haciendas y comunidades o aislada y obligada a retirarse. Durante estos años, muchos grupos indígenas desarrollaron estrategias de supervivencia y resistencia, al tiempo que crearon nuevos recursos culturales y se apropiaron de todo elemento externo que sirviera a su propósito.⁸

Después de la Revolución Mexicana de 1910-1920, el gobierno finalmente abandonó la categoría de raza, aunque marcó las diferencias por motivos lingüísticos. Este cambio redujo la proporción de la población considerada indígena y aumentó la importancia ideológica de la categoría *mestizo*. En el estado de Tlaxcala, por ejemplo, el Censo de 1900 registró más del 50% como indios “puros”; en 1930, la categoría, construida por el lineamiento lingüístico, in-

cluyó solo un 18% como hablantes del idioma mexicano. A mediados de siglo, la población mexicana se dividió en una mayoría de hablantes de español y 56 grupos oficiales, con un total de más de 10% de la población: los hablantes de lenguas indígenas sobrevivientes. Los datos censales subestimaron sistemáticamente a la población indígena en México, mediante la exclusión de los niños menores de cinco años y el registro de quienes reconocían el uso de lenguas nativas solamente.⁹ Esta pericia contribuyó a la certeza de la eventual extinción de los pueblos indígenas.

La categoría lingüística para determinar la pertenencia étnica se ha afianzado en la sociedad mexicana al punto que nadie reclamaría la identidad indígena en base a tener un dieciseisavo de “sangre india”, como ocurre en los Estados Unidos, por ejemplo. No obstante a nivel regional, subyacentes a las versiones oficiales, se reprodujeron, construyeron o modificaron otras distinciones que combinaron dimensiones lingüísticas, raciales y culturales. Mientras que las distinciones oficiales hacen referencia a las lenguas nativas y los “mestizos” continúan usando las marcas raciales para etiquetar a los demás como “indios”,

8 Ver Reina (1997).

9 Muchos, además, hablan español y otras lenguas indígenas.

la identidad indígena actual se estableció principalmente a través de la vinculación a una comunidad y la aceptación de obligaciones y derechos locales, y bien puede llegar a incluir a personas de “mixtura racial” y de diversas competencias lingüísticas que acepten la vida comunitaria.

A mediados del siglo XX los indígenas eran considerados como historia antigua, que pronto serían olvidados, ya que la política educativa oficial se esforzaba por integrar aún más a los grupos restantes en la cultura dominante. Entonces comenzaron a producirse los cambios, impulsados en gran parte por el crecimiento de los movimientos indígenas en otras partes de América. Una de las voces académicas más importantes fue Guillermo Bonfil, un antropólogo mexicano. Bonfil (1987) desafió radicalmente la imagen de México como una nación compuesta por una población en su mayoría de mestizos, “sangre mixta y cultura mixta”, además de algunas minorías indígenas nativas, residuales y fragmentadas. Él sostuvo que, por el contrario, una “minoría de élite” gobernaba el país, que imitaba y fomentaba constantemente los modelos culturales y económicos extranjeros y trataba de imponer la “civilización Occidental” sobre el resto de la población. Bonfil denominó “México imaginario” a este grupo minoritario de élite. La *mayoría* de la población, argumentó, todavía estaba profun-

damente en deuda con la civilización mesoamericana. Afirmó que gran parte de los mexicanos compartían esta matriz cultural profunda, que continuó conformándolo todo, desde los hábitos de la vida cotidiana hasta los nichos ecológicos y los conceptos del tiempo y el espacio, y un sentido de la solidaridad y de la celebración que caracterizan en sí al “México profundo”.

Para Bonfil, la mayoría de la población incluye no solo a los hablantes de lenguas indígenas, sino también a la mayoría de los pueblos rurales y muchos habitantes urbanos, cuyos estilos de vida continuaron dando testimonio de patrones culturales subyacentes, aunque cambiantes. Al sobrevivir en una situación de dominación que les arrebató el derecho a decidir plenamente su propio destino cultural, participaron en un proceso continuo de resistir la imposición de una cultura extraña, ajena, en parte al apropiarse y adaptar elementos de otras culturas. Bonfil afirmó que las poblaciones urbanas heterogéneas incluyen muchos inmigrantes recientes de las regiones rurales que, efectivamente, “indianizan las ciudades”, al marcar sus propios espacios, crear rituales de identidad y redes de solidaridad y al mantener vínculos con sus orígenes rurales. En el proceso, crean culturas populares nuevas y autónomas, en lugar

de fusionarse en una cultura nacional homogénea, inexistente.¹⁰

El concepto de Bonfil de México profundo desafió las posiciones anteriores, tanto de izquierda como de derecha, que consideraban a los indios como una categoría residual en la evolución lineal hacia la modernidad. También provocó una controversia inmediata. Algunos intelectuales sostuvieron que Bonfil había olvidado la *cultura ranchera*, la población rural no indígena que había poblado los estados del norte durante el siglo XIX y que había jugado un papel crucial en la Revolución mexicana. Los antropólogos en todas partes subrayaron la extrema diversidad entre los grupos indígenas en el país, lo que sugiere que tal vez el esquema de Bonfil funcione para el centro de México, pero no para las tribus del norte ni para el pueblo maya del sur. Lomnitz (1992) objetó que el México “imaginario” no era tan imaginario. Él y otros investigadores, como Vaughan (1997), consideraron que el Estado posrevolucionario contribuía a la formación de una cultura nacional que efectivamente permeaba e interactuaba con las culturas locales. Construyeron la noción de *culturas regionales* que sirve para articular las configuraciones culturales específicas y muy variadas,

en México y en otros países de América Latina. Sin embargo, independientemente de las objeciones y argumentos, el libro de Bonfil había puesto al descubierto las profundas desavenencias entre la herencia indígena mesoamericana y los grupos dominantes en la sociedad mexicana, haciendo cada vez más difícil utilizar tanto la categoría de *minorías* indígenas como la noción de una cultura nacional mestiza uniforme sin reflexionar sobre la historia a largo plazo de la región.

En los últimos años, la noción de una cultura mestiza o híbrida ha sido cuestionada severamente por los antropólogos, por varios motivos. Por un lado, puede ocultar las profundas diferencias que subyacen en la aceptación aparente de una cultura “mixta” dominante de parte de un grupo. Por otro lado, a menudo asume la preexistencia de culturas “puras”, como distintas de las culturas “mixtas” (Ohnuki-Tierney, 2001). En contraste, la teoría más reciente considera que todas las configuraciones culturales son el producto de miles de años de cruces limítrofes que han marcado la vida humana. La hibridación y la criollización son vistas como procesos continuos, aunque rara vez han llevado a la creación de culturas nacionales o étnicas homogéneas.¹¹

10 Ver Bonfil (1987, 1991).

11 Ver Hannerz (1992) y Keesing (1994).

Hannerz (1992) ofrece una descripción detallada de las formas en que la libre circulación de la cultura en las situaciones de encuentros grupales está limitada por las instituciones de poder y comercio, que derivan en la criollización y nuevas distinciones internas. Así, las diferencias de clase y de poder a menudo reemplazan o forman las diferencias culturales.¹² Al adoptar una visión de largo plazo, la atención se dirige a las múltiples formas en que la migración a través de los siglos ha contribuido en la construcción y derrumbe de las naciones. En el largo plazo, todos somos pueblos trasplantados; todos somos inmigrantes o descendientes de inmigrantes.¹³ Esta perspectiva sirve para repensar la complejidad detrás de la formación de las minorías culturales, en ambos lados de la frontera.

OTRAS DISCREPANCIAS QUE MARCAN LAS DIFERENCIAS SOCIALES EN LA ETNOGRAFÍA EDUCATIVA

El debate anterior sobre las minorías, creo, muestra las formas en que nuestras categorías

básicas están construidas social y académicamente. Otras distinciones que surgen en la investigación tienen historias similares. No voy a poder desarrollar estos temas aquí, pero me gustaría dejar registro de ellos.

En la etnografía de la educación estadounidense y sus correspondientes debates, las categorías que han sido más visibles para un observador foráneo, sobre todo durante las últimas tres décadas, son *raza*, *etnia* y *género*. Cuando la teoría crítica se hizo influyente, la clase social entró en escena, sobre todo a través de la influencia de la investigación británica. Sin embargo, en los Estados Unidos pronto fue eclipsada por las reivindicaciones de las identidades raciales, étnicas y de género. La fuerza de estas tres categorías surgió de determinados movimientos sociales: las luchas de los afroamericanos, los movimientos chicanos o latinos, la gran visibilidad de otros grupos de inmigrantes y el movimiento feminista. Más tarde se añadieron las preocupaciones de los discapacitados y de los grupos de gays/lesbianas. Estas y otras colectividades similares tenían voz –se admitiera o no– en la construcción de las categorías analíticas que se utilizan en el abordaje de los problemas educativos. Estas categorías tienden a anular las diferencias de clase y hacerlas

12 Ver Ortner (1991).

13 Ver de Certeau (1968).

prácticamente invisibles. Como señaló Sherry Ortner (1991: 169),

la clase social no es una categoría central de discurso cultural en Estados Unidos, y la literatura antropológica que ignora la clase en favor de casi cualquier otro conjunto de expresiones sociales –etnia, raza, parentesco– en cierta forma está meramente reflejando este hecho. [...] Al mismo tiempo, es claro que la clase es una estructura “real” en la sociedad estadounidense.

Hacia fines de los noventa, un renovado interés en las condiciones de trabajo en Estados Unidos hizo que los antropólogos de la educación volvieran al tema de la clase social.¹⁴

Una segunda categoría relevante en la etnografía educativa estadounidense es la *diferencia generacional*. La exploración de culturas juveniles y contraculturas, bajo la influencia del estudio clásico de Paul Willis (1988) en Inglaterra, ha prestado un especial interés a la serie de estudios que se centran en adolescentes varones y mujeres en los contextos de escolarización. Asimismo, las historias de vida y los enfoques biográficos están enriqueciendo la dimensión temporal de este abordaje. Esta lite-

ratura está teniendo una influencia importante en la etnografía educativa en todo el mundo.

Una tercera característica es la atención a la *comunidad local*. En la etnografía de Estados Unidos, la unidad básica de análisis y trabajo solía ser la comunidad y el distrito escolar local, ya fuera un pueblo rural o el área urbana.¹⁵ Esta categoría refleja la organización administrativa de un sistema escolar que le confiere cierta autonomía a nivel local que es difícil encontrar en América Latina, excepto tal vez en países como Chile, donde la reciente municipalización de las escuelas ha influido en la investigación.

En contraste, otras distinciones son más visibles en las etnografías educativas latinoamericanas.

La *pobreza* es una de ellas. Alguna vez se hizo referencia a esta como las *clases populares* o como la *clase obrera*, ahora simplemente se la denomina los *pobres*, aunque generalmente están agrupadas y se distinguen de los *pobres extremos*. En los países de América Latina, estas dos categorías son la *mayoría* innegable. En México, un país relativamente “desarrollado”, alrededor del 70% de la población

14 Ver, por ejemplo, Schneider (1997) y Tapia (1998).

15 Sin embargo, esto está cambiando rápidamente con la globalización.

es oficialmente pobre, es decir, no gana lo suficiente para cubrir las necesidades elementales, y un tercio de esta es extremadamente pobre.¹⁶ En toda América Latina, la mitad de los niños nacen y crecen en familias que ganan menos de dos dólares al día. Que esta estructura pueda ser reconsiderada en términos de clase social implica un gran debate; sin embargo, es por cierto la causa abrumadora de una experiencia de escolaridad diferenciada. Las personas que viven en la pobreza extrema no pueden enviar a sus hijos en la escuela, aún cuando la educación pública y gratuita está disponible para ellos, lo cual no es siempre el caso.

Una segunda categoría, que en gran medida se solapa con la primera, es la *población rural*. Otrora llamados *campesinos*, este grupo representa el 25% de la población de México, que en gran parte está urbanizado, y proporciones aún mayores en otros países de América Latina. Esto ha planteado a los investigadores la cuestión de la educación rural y las políticas educativas alternativas y su relación con las configuraciones culturales rurales, incluyendo las tradiciones indígenas y rancheras mencionadas anteriormente.

Una tercera categoría superpuesta es la de los *trabajadores migrantes internos*. En México, los trabajadores temporales que migran en general no poseen tierras y viajan largas distancias para trabajar los campos, tanto nacionales como estadounidenses, con casi un millón de niños que los acompañan. Algunos eventualmente se asientan en las ciudades, contribuyendo a la creación de nuevas culturas urbanas que conservan muchos recursos y estrategias de la vida rural. Obviamente, los patrones de migración plantean problemas específicos de enseñanza e investigación.

Estas categorías sociales reflejan las tendencias históricas dominantes al norte y al sur de la frontera. Sin embargo, cada una de ellas también nos permite observar las cosas que son menos visibles, pero no menos presentes, en la otra región. Por ejemplo, el énfasis en las *mayorías* en América Latina sugiere reconsiderar las distinciones estadounidenses. El mito de una “cultura mayoritaria dominante” en los Estados Unidos puede ocultar muchas diferencias regionales y culturales internas. Por el contrario, el protagonismo de las minorías definidas por motivos étnicos fragmenta a la mayoría de la población propiamente dicha en un país donde la única minoría es la que intenta el poder económico y político. Como se

16 Ver Boltvinik y Hernández Laos (1999).

señaló, las personas agrupadas como minorías son colectivamente mayoría en muchas de las grandes ciudades de los Estados Unidos.

La tradición latinoamericana de mestizaje, por todos sus problemas conceptuales, también ofrece un punto de vista para repensar las realidades estadounidenses, donde están surgiendo nuevos espacios de hibridación cultural que se resisten a las categorías cortadas entre líneas raciales, étnicas y de origen nacional. Por ejemplo, los hijos de los “matrimonios mixtos” son cada vez más visibles, a pesar de que a menudo están obligados a optar entre identidades en conflicto.¹⁷ Los educadores están aprendiendo a valorar los procesos en los cuales los recursos lingüísticos y culturales de los inmigrantes se congregan para satisfacer las demandas de la vida en los Estados Unidos. Estas bases de conocimiento influyen a la “cultura dominante” –como se ve, por ejemplo, en el aumento de la tolerancia, e incluso en la apropiación popular del inglés no estandarizado y en los patrones emergentes de solidaridad de los sectores informales. Tal vez pueda encontrarse

mucho en común entre la difícil situación de los niños de los campesinos sin tierra en América Latina y los hijos de las personas sin hogar en los Estados Unidos.

Por el contrario, la investigación etnográfica de los Estados Unidos, junto con el alcance global de la cobertura mediática, ha hecho cada vez más conscientes a los investigadores latinoamericanos de las diferencias anteriormente invisibles que cobran relevancia local a través de la investigación. Por ejemplo, en Argentina, la presencia de nuevos inmigrantes de otros países, como Bolivia y Corea, ha impulsado una investigación que cuestiona las visiones esencialistas de la diferencia cultural y pone en el centro del debate cuestiones de poder y de explotación.¹⁸ Por otra parte, los estudios sobre la discriminación racial en los Estados Unidos han hecho que los investigadores latinoamericanos indaguen las formas locales de racismo de una manera diferente, teniendo en cuenta las historias locales de su construcción. Lo mismo puede decirse para las diferencias de étnicas y género, ya que los investigadores construyen descripciones más elaboradas de

17 Ver, por ejemplo, Ifekwunigwe (1999). En los Estados Unidos, los obstáculos legales para los matrimonios mixtos solo fueron recientemente abolidos en algunos estados del sur.

18 Los trabajos realizados en Buenos Aires por Neufeld y Thisted (1999), en Rosario por Achilli (1996) y en Brasil por Gentili (2001) exploran en esta dirección.

la experiencia escolar de determinados niños y jóvenes.¹⁹

SITUACIONES EMERGENTES, TEMAS EMERGENTES

Por último, estas realidades están cambiando drásticamente en los Estados Unidos y América Latina. Las situaciones emergentes redefinirán a las colectividades y a las categorías sociales de diferencia en un futuro cercano. Estas situaciones también desafiarán nuestras visiones de la escolarización, la cultura y la sociedad. Hay algunos temas previsibles.

La *transnacionalidad* atraviesa diferentes niveles de la sociedad. Las fronteras sociales existentes están cambiando. Los patrones de migración actualmente vinculan al estado mexicano de Michoacán aproximándolo mucho más a Chicago que a la capital mexicana, por ejemplo. En el otro polo, los jóvenes de las clases do-

minantes de América Latina, libres para cruzar las fronteras, cada vez más estudian en las universidades de Estados Unidos, y su educación está produciendo cambios duraderos en la cultura, los negocios y la política en la región. Una consecuencia de la transnacionalidad será la redefinición de las fronteras. Aunque las fronteras nacionales están cada vez más patrulladas, empero, están fragmentadas y son permeables. Al mismo tiempo, se establecen nuevas fronteras internas, en particular entre las clases, que pueden ser aún más difíciles de cruzar en el futuro. Estos desarrollos permiten y restringen la libre circulación de la cultura (Hannerz, 1992).

Están apareciendo *nuevas formas de explotación laboral* en el Norte y en el Sur. El aumento de la migración económica está relacionado con este proceso, ya que las oportunidades de empleo estable se desvanecen. Una preocupación particular de la educación es el aumento del trabajo infantil, tanto en las labores agrarias como en las fabriles, ya que afecta la permanencia de los niños en los sistemas escolares. En México, y probablemente en otros países, los intentos para llegar a los niños trabajadores a través de sistemas escolares paralelos y escalonados pueden profundizar la construcción social de diferencias entre los infantes según los lineamientos de clase, revirtiendo la tendencia

19 El trabajo de los etnógrafos estadounidenses en América Latina aporta información valiosa en estas líneas. Ver, por ejemplo, Levinson (2001). Se espera que el intercambio futuro pueda permitir estudios en la dirección opuesta, como algunos investigadores están planeando actualmente.

hacia la educación pública y equitativa para todos que caracterizó al siglo pasado.

La mayoría de nosotros no somos conscientes de que se está librando una *guerra* en nuestro continente, ya que los medios de comunicación la han camuflado deliberadamente. Los signos incluyen la creciente ocupación militar de las regiones rurales (a menudo ricas en recursos naturales) donde viven los indígenas y la aparición de bandas paramilitares que hacen el trabajo sucio de controlar y matar a los disidentes locales. Las guerras recientes no son como las insurrecciones civiles que caracterizaron a la primera mitad del siglo XX, como las revoluciones cubana y nicaragüense, o las atroces guerras de contrainsurgencia de El Salvador y Guatemala. Son guerras de “baja intensidad”, libradas desde arriba con recursos, capacitación e instrucciones provistas por la milicia estadounidense, que progresivamente se están intensificando como operaciones militares regulares, a menudo enmascaradas en campañas anti-narcóticos. También están vinculadas a grandes intereses económicos, tales como el tráfico de drogas y de armas, y el control del petróleo y de la biodiversidad.

Un producto de estas guerras es el aumento de los llamados *desplazados*, que en realidad son refugiados internos, expulsados de sus

tierras y hogares por la ocupación militar y la violencia paramilitar. En Colombia, algunos estiman que hay un millón y medio de desplazados; en Chiapas, México, unas 20 mil personas viven en condiciones donde la escolarización es casi imposible y se generan nuevas formas de dependencia. Las situaciones bélicas y el uso de técnicas de guerra de baja intensidad también se pueden encontrar en el Norte, en la tensión en los centros urbanos entre las fuerzas de seguridad y las minorías, y en la violencia emergente en las escuelas y los barrios de los Estados Unidos.²⁰

Con un tono más esperanzador, también están surgiendo *nuevos movimientos sociales*, espacios donde se construyen solidaridades. En el pasado, los movimientos laborales, civiles y feministas, así como los movimientos de liberación, han tenido una influencia decisiva en el pensamiento y la práctica educativa. Los nuevos movimientos sociales todavía no han sido bien documentados. Desafían nuestras categorías tradicionales de organización política, pues tienden a ser descentralizados, e incluso horizontales, y enfatizan los principios éticos tanto como las posturas políticas. Unos adoptan la

20 Ver Bourgois (1995) para una discusión reveladora.

forma tradicional de los movimientos de estudiantes y trabajadores. Algunos otros, como el movimiento Sin Tierra en Brasil y el movimiento zapatista en Chiapas, o las protestas de Seattle en Estados Unidos han adquirido renombre internacional. Otras organizaciones solo están tratando desesperadamente de resistir la guerra y la pobreza. Muchos movimientos siguen siendo locales y modestos en apariencia, pero comparten con los otros un amplio consenso, como la intención de fomentar la vida civil autónoma antes que tomar el poder estatal. Seguramente, todos tendrán un efecto sobre la educación tanto en los Estados Unidos como en América Latina, y en nuestras percepciones de la diferencia, ya que se reconstruyen según los lineamientos de nuevas culturas éticas y políticas.

LA CONSTRUCCIÓN DE CIVILIDAD EN LAS SOCIEDADES DE DIVERSIDAD

Este último punto nos lleva a otro tema de la conferencia de este año, el tema de la *civilidad*. La civilidad puede interpretarse, en nuestros tiempos, como la posibilidad de vivir juntos en la diversidad. Puede entenderse como un acuerdo básico entre las partes para la gestión de instituciones públicas, incluida

la educación, como argumentó Fred Erickson (1984) hace algún tiempo. La civilidad implica renunciar a todo uso de la fuerza, incluyendo la fuente principal de la violencia en nuestros países hoy en día, que proviene del “uso legítimo de la fuerza pública”. En su forma clásica, la civilidad renuncia a la coacción en cualquier forma y aboga por la comunicación (Habermas, 1985). Sin embargo, el concepto tradicional de civilidad no hace justicia a los procesos que deben ser identificados y generados ahora con el objetivo satisfacer las demandas populares. Este concepto se asocia a menudo con un orden social construido en un determinado tiempo y lugar, en las ciudades europeas emergentes de la modernidad; es una palabra vinculada a las ciudades, o a las sociedades cortesanas y sus hábitos, como sostiene Elías (1998).

A partir de este origen, el término ha llevado a la noción de que el espacio político y social que podría albergar la diversidad de forma pacífica debería, de alguna manera, ser construido de acuerdo con los lineamientos establecidos por el modelo europeo. A menudo se piensa que aquellos países de América que se consideran más cercanos a la tradición europea, incluyendo Canadá y los Estados pero también Argentina, Chile y Uruguay, tienen una sociedad civil más fuerte. No creo que este sea

el caso. La esencia de la *civilidad* también se creó, por ejemplo, en Córdoba, bajo el dominio árabe medieval, donde interactuaron cristianos, judíos y musulmanes. Se logró en Yugoslavia durante muchas décadas antes de la guerra. Fue promovida por Gandhi durante la lucha por la independencia de la India. Se encuentra en las formas locales en distintas civilizaciones y comunidades en todo el mundo. Únicamente inscribiéndonos en estas diversas tradiciones es que podemos abrigar la esperanza de reconstruir la civilidad en nuestros tiempos.²¹

¿Cómo opera la civilidad en la enseñanza? de Certeau (1968) afirma que las escuelas han sido un espacio para la construcción de civilidad, así como un espacio para la construcción del poder estatal. Sin embargo, la educación está cambiando rápidamente a través de algunos de los procesos mencionados con antelación. Los gobiernos nacionales pronto dejarán de respaldar la enseñanza pública y gratuita para todos; las tendencias hacia la diversificación y la privatización se están afianzando. Asimismo, las colectividades emergentes desconfían cada vez más de los sistemas escolares oficiales. Las escuelas están sujetas a las acciones destruc-

tivas de la guerra y la violencia. Dados estos cambios, si la enseñanza puede seguir siendo un sitio para la construcción de civilidad es, por ahora, una pregunta abierta. En todo caso, la investigación sobre cómo construimos diversidad tanto social como académicamente, y cómo podemos superar algunos de los efectos discriminatorios y destructivos de nuestras categorías de diferencia, guiará los futuros esfuerzos para responder a esta pregunta.

Una respuesta posible es lo que en América Latina, a partir del uso europeo, se entiende como educación intercultural (Godenzzi Alegre, 1996; López y Küper, 1999). La *interculturalidad*, a diferencia de la multiculturalidad, intenta enfocarse en lo que ocurre entre los grupos para comprender los procesos culturales dinámicos y creativos en contexto. Esta perspectiva también ha considerado seriamente el problema de la asimetría de poder entre grupos diferentes, ya que afecta el acceso a los patrimonios culturales según las diferencias de poder y de prestigio. Las posiciones actuales sobre la interculturalidad sostienen que la diversidad cultural, por medio de la educación, debe ser accesible a todos los niños, en lugar de ser promovida solo dentro de los programas “biculturales” diseñados para aquellos señalados como “otros” y usada como una condición

21 Para más reflexiones en esta línea, ver Rockwell (1999).

para su asimilación a las sociedades “dominantes”. Tal vez el esfuerzo de construir un entorno educativo intercultural para todos pueda contribuir a una suerte de civilidad, que hiciera innecesario el estudio de las diferencias étnicas y raciales como causa del conflicto y del fracaso, mientras que al mismo tiempo creara una civilidad que pudiera celebrar la diversidad en lugar de la uniformidad.

He intentado contribuir a esta tarea mediante la deconstrucción de las formas en que se ha configurado la diferencia en los países de América Latina, en contraste con las categorías que se consideran como lo dado en los Estados Unidos. Me gustaría destacar que estas categorías están sujetas a cambio, como podemos observar en las escuelas y comunidades en las que nos centramos como etnógrafos o profesionales. En cada uno de estos contextos, los efectos sobre las regulaciones y las políticas derivadas de las formas con que etiquetamos a los grupos y hablamos de diversidad serán cada vez más evidentes. Nuestros intentos para fomentar el reconocimiento mutuo de la investigación educativa del Norte y del Sur pueden servir para forjar un lenguaje que sea más sensible a algunos de los problemas actuales y a las realidades cambiantes implícitas en cada contexto.

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, E. 1996 *Práctica docente y diversidad sociocultural* (Rosario: Horno Sapiens).
- Anderson, B. 1983 *Imagined communities* (Londres: Verso). En español: Anderson, B. 1993 *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo* (México: Fondo de Cultura Económica).
- Boltvinik, J.; Hernández Laos, E. 1999 *Pobreza y distribución del ingreso en México* (México: Siglo XXI).
- Bonfil, G. 1987 *México profundo* (México: Grijalbo).
- Bonfil, G. 1991 *Pensar nuestra cultura* (México: Alianza).
- Bonfil, G. 1996 *Mexico profundo* (Austin: University of Texas Press).
- Bourgois, P. 1995 *In search of respect: Selling crack in El Barrio* (Cambridge: Cambridge University Press).
- Burguière, A.; Grew, R. (eds.) 2000 *The construction of minorities: Cases for comparison across time and around the world* (Ann Arbor: University of Michigan Press).
- Czarny, G. 1997 “Los maestros como constructores de interculturalidad en una

- escuela pública de la ciudad de México” en Bertely, M.; Robles, A. (coords.) *Indígenas en la escuela* (México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa).
- de Certeau, M. 1968 *La prise de parole* (París: Desclée de Brouwer).
- de Certeau, M. 1995 *La toma de la palabra y otros escritos* (México: Universidad Iberoamericana).
- de Certeau, M. 1998 *The capture of speech and other political writings* (Minneapolis: University of Minnesota Press).
- Elias, N. 1998 “The development of the concept of Civilité” en Elias, N. *On civilization, power and knowledge* (Chicago: University of Chicago Press) pp. 75-82.
- Erickson, F. 1984 “School literacy, reasoning, and civility: An anthropologist’s perspective” en *Review of Research in Education* (Estados Unidos: SAGE) N° 54(4), pp. 525-546.
- Erickson, F. 1987 “Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement” en *Anthropology and Education Quarterly* (Estados Unidos: Wiley) N° 18(4), pp. 335-356.
- Gentili, P. 2001 “A exclusão e a escola: O *apartheid* educacional como política de ocultação” en Gentili, P.; Alencar, C. (eds.) *Educar na esperança em tempos de desencanto* (Petrópolis: Voces) pp. 27-43.
- Gibson, M. 1997 “Complicating the immigrant/involuntary minority typology” en *Anthropology and Education Quarterly* (Estados Unidos: Wiley) N° 28(3), pp. 431-454.
- Godenzzi Alegre, J. (ed.) 1996 *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía* (Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas).
- Gruzinski, S.; Wachtel, N. 2000 “Cultural interbreedings: Constituting the majority as a minority” en Burguière, A; Grew, R. (eds.) *The construction of minorities: Cases for comparison across time and around the world* (Ann Arbor: University of Michigan Press) pp. 194-212.
- Habermas, J. 1985 *The Theory of Communicative Action, Vol. 1. Reason and the rationalization of society* (Boston: Beacon Press). En español: Habermas, J. 1988 *Teoría de la acción comunicativa* (Madrid: Taurus).
- Hannerz, U. 1992 *Cultural complexity: Studies in the social organization of meaning* (Nueva York: Columbia University Press).

- Ifekwunigwe, J. O. 1999 *Scattered belongings* (Nueva York: Routledge).
- Jacobson, M. F. 1998 *Whitelless of a different color: European immigrants and the alchemy of race* (Cambridge: Harvard University Press).
- Keesing, R. M. 1994 "Theories of culture revisited" en Borofsky, R. (ed.) *Assessing cultural anthropology* (Nueva York: McGraw-Hill) pp. 301-312.
- Levinson, B. 2001 *We are all equal: Student culture and identity at a Mexican secondary school* (Durham: Duke University Press). En español: Levinson, B. 2002 *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una secundaria mexicana* (México: Santillana).
- Lizárraga García, B. 2000 *Altar y los altareños* (Altar: Ayuntamiento de Altar; Sonora).
- López, E.; Küper, W. 1999 "La educación intercultural bilingüe en América Latina: Balance y perspectivas" en *Revista Iberoamericana de Educación* (España: CAEU/OEI) N° 20, pp. 17-87. En <www.campus-oie.org/revista/rie20f.htm> acceso 2002.
- Lomnitz, C. 1992 *Exits from the labyrinth: Culture and ideology in the Mexican national space* (Berkeley: University of California Press). En español: Lomnitz, C. 1995 *Las salidas del laberinto. Cultura e ideología en el espacio nacional mexicano* (México: J. Mortiz; Planeta).
- Mignolo, W. 2007 *La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial* (Barcelona: Gedisa).
- Neufeld, M. R.; Thisted, J. A. (comps.) 1999 *De eso no se habla: Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela* (Buenos Aires: EUDEBA).
- Ogbu, J. U. 1987 "Variability in minority school performance: A problem in search of an explanation" en *Anthropology and Education Quarterly* (Estados Unidos: Wiley) N° 18(4), pp. 318-334.
- Ogbu, J. U.; Simmons, H. D. 1998 "Voluntary and involuntary minorities: A cultural-ecological theory of school performance with some implications for education" en *Anthropology and Education Quarterly* (Estados Unidos: Wiley) N° 29(2), pp. 155-188.
- Ohnuki-Tierney, E. 2001 "Historicization of the culture concept" en *History and Anthropology* (Reino Unido: Routledge) N° 12(3), pp. 213-254.
- Ortner, S. 1991 "Preliminary notes on class and culture" en Fox, R. (ed.) *Recapturing*

- Anthropology: Working in the present* (Santa Fe: School of American Research Press) pp. 163-190.
- Patthey-Chavez, G. 1993 "High school as an arena for cultural conflict and acculturation for Latino Angelinos" en *Anthropology and Education Quarterly* (Estados Unidos: Wiley) N° 24(1), pp. 33-60.
- Reina, L. (coord.) 1997 *La reindianización de América: Siglo XIX* (México: Siglo XXI).
- Ribeiro, D. 1972 *The Americas and civilization* (Nueva York: Dutton). En español: Ribeiro, D. 1985 *Las américas y la civilización: proceso de formación y causas del desarrollo desigual de los pueblos americanos* (Buenos Aires: Centro Editor de América Latina).
- Rockwell, E. 1998 "Ethnography and the commitment to public schooling: A review of research at the DIE" en Gary, G.; Montero-Sieburth, M. (eds.) *Educational qualitative research in Latin America: The struggle for a new paradigm* (Nueva York: Garland Press) pp. 3-34.
- Rockwell, E. 1999 "El 'occidente' los otros y la construcción de un nuevo espacio público" en *Revista CIDOB d'Afers Internationals* (Barcelona: CIDOB) N° 43-44, pp. 121-125, 279-284. En <www.cidob.org/castellano/publicaciones/Afers/43-44rockwell.html> acceso 2000.
- Rosaldo, R. 1989 *Culture and truth: The remaking of social analysis* (Boston: Beacon Press). En español: Rosaldo, R. 2000 *Cultura y verdad* (Quito: Abya Yala).
- Schneider, J. A. 1997 "Dialectics of race and nationality: Contradictions and Philadelphia working-class youth" en *Anthropology and Education Quarterly* (Estados Unidos: Wiley) N° 28(4), pp. 493-523.
- Tapia, J. 1998 "The schooling of Puerto Ricans: Philadelphia's most impoverished community" en *Anthropology and Education Quarterly* (Estados Unidos: Wiley) N° 29(3), pp. 297-323.
- Vaughan, M. K. 1997 *Cultural politics in revolution* (Tucson: University of Arizona Press). En español: Vaughan, M. K. 2001 *La política cultural en la Revolución: maestros, campesinos y escuelas en México 1930-1940* (México: Fondo de Cultura Económica).
- Willis, P. 1988 *Aprendiendo a trabajar* (Madrid: Akal).

RESISTENCIA EN EL AULA

ENTRE EL FRACASO Y LA INDIGNACIÓN*

La resistencia ha sido un tema central de los estudios de culturas estudiantiles y procesos de interacción escolar durante varias décadas. Algunos investigadores han fundamentado sus argumentos en torno a la resistencia estudiantil en descripciones de culturas estudiantiles, particularmente aquellas que entran en conflicto con las reglas escolares. En este ensayo, examino investigaciones hechas desde la sociolingüística y el interaccionismo simbólico que han ofrecido herramientas más finas para comprender los mecanismos cotidianos de ese proceso. El análisis detallado de la interacción permite destacar los márgenes reales que tienen los estudiantes frente a los maestros y los límites que los maestros enfrentan al trabajar con grupos. Muchos de esos estudios suelen atribuir la resistencia

estudiantil a la incompatibilidad entre la cultura escolar y ciertas disposiciones culturales expresadas, producidas o utilizadas por los estudiantes en situaciones de interacción con los maestros. Otras perspectivas, en particular la pragmática, sugieren que las diferencias culturales de los estudiantes se entretajan con principios universales de la comunicación, para producir acciones de resistencia ante el discurso escolar.

EL RETO DE LA RESISTENCIA

Durante los decenios de 1970 y 1980, describieron procesos de resistencia que permitieron cuestionar la eficacia que algunos teóricos le otorgaban al aparato escolar. Un hito en esa discusión fue el estudio realizado por Paul Willis (1977), quien introdujo el concepto de resistencia cultural y elaboró las distinciones y las vinculaciones entre ese proceso

* De la edición: Rockwell, E. 2006 “Resistencia en el aula: entre el fracaso y la indignación” en *Educação em revista* (Belo Horizonte) N° 44, pp. 13-39.

y los de producción cultural, reproducción cultural y reproducción social (1981). La teoría de la resistencia cultural permitió contrarrestar el peso de la teoría de la reproducción, particularmente en la versión del libro clásico de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (1981). A diferencia del postulado de estos autores, quienes sostuvieron que los estudiantes de clases bajas eran excluidos de la cultura escolar por no contar previamente con el capital cultural necesario para aprovechar la enseñanza escolar, Willis argumentó que los jóvenes estudiantes de clases trabajadoras en una ciudad inglesa producían una “contracultura escolar” que los llevaba a “optar” por ser obreros. Esta disposición cultural generaba una resistencia ante las reglas y las formas culturales de la escuela y permitía desenmascarar la ilusión de ascenso social que formaba parte del discurso ideológico de la escuela. Sin embargo, también contribuía al ‘fracaso’ escolar de esos estudiantes y, finalmente, a la reproducción de la estructura social.

A raíz del estudio de Willis, se dio una nutrida discusión en torno a la resistencia, dentro del campo denominado “la nueva sociología de la educación”. Algunos textos matizaron y elaboraron los planteamientos

iniciales.¹ Varios estudios etnográficos retomaron y polemizaron con las conclusiones de Willis, y ofrecieron puntos de comparación con lo que pasaba en las escuelas en diferentes contextos sociales y culturales.² Tomaban en cuenta los efectos de género y adscripción étnica o racial, así como las diferencias atribuibles a las condiciones desiguales de las escuelas. Algunos investigadores relacionados con el interaccionismo simbólico criticaban esos estudios argumentando que carecían de un análisis más cercano a los sujetos involucrados, tanto maestros como estudiantes, cuya capacidad de crear respuestas y estrategias inéditas en las escuelas era cada vez más evidente (Hargreaves, 1978; Hammersley, 1977; Woods, 1980). Esto obligó a reformular los conceptos y a enfrentar los problemas metodológicos involucrados en tratar de observar el proceso de resistencia en estudios empíricos.

1 Por ejemplo, véase Apple, 1981; Bourdieu, 1988; Willis, 1981; Giroux, 1985; McCarty y Apple, 1988; Weis, 1988.

2 Entre quienes discutían este texto, se encuentran Sharp y Green, 1975; Anyon, 1981; Foley, 1990; Connell et al., 1982; Everhart, 1983; Tadeu Da Silva, 1988. Para una discusión más reciente, ver Levinson y Holland, 1996.

En esa línea, Frederick Erickson, antropólogo dedicado al estudio de las interacciones en el aula, intentó crear una explicación que vinculara las posturas de la nueva sociología con los estudios sociolingüísticos en el aula. Para ello consideró la cuestión del poder.

El poder, como capacidad de coacción sobre otros, pertenece potencialmente tanto a los maestros como a los alumnos en el aula. La autoridad, como uso legítimo del poder y foco del conocimiento y del juicio socialmente sancionado, reside oficialmente con el maestro. La influencia, como capacidad no sancionada de ejercer el poder, reside con los alumnos. [...] El ejercicio de la autoridad (por el maestro) en ausencia del consentimiento de los alumnos puede cuando mucho conducir a un conformismo superficial con la voluntad del maestro; es decir, en la situación de enseñanza los alumnos siempre poseen la capacidad de resistir negándose a aprender lo que el maestro intenta que aprendan... (Erickson, 1986: 137, traducción de la autora).

Erickson mostró que el fracaso escolar puede ser consecuencia de esa resistencia micropolítica, que si bien resulta ser autocondenadora, no corresponde a una falta de capacidad o de motivación por parte de los alumnos. Erickson también relacionó las diferencias

culturales a la micropolítica del aula, sugiriendo que:

Como fuente de dificultades interaccionales relativamente pequeñas, las diferencias culturales pueden convertirse no obstante en recursos para la construcción de conflictos a mayor escala y difusión, entre maestros y alumnos. En este sentido las diferencias culturales correspondientes a clase social, etnicidad, raza, género, o condiciones de discapacidad (*handicapping*), pueden intervenir en la creación de aquellas situaciones en las que algunos alumnos se niegan a aprender, como forma de resistencia frente a los maestros. (Erickson, 1986: 138. traducción de la autora).

Esta interpretación de la dinámica en el aula es cercana a la perspectiva planteada por Willis (1977), ya que se trata de un tipo de resistencia que conduce al fracaso escolar. Sin embargo, a diferencia de aquel estudio, Erickson enfatizó el papel activo de la escuela en la producción de barreras comunicativas y situaciones de discriminación.

En un artículo clave, Henry Giroux señaló que no toda manifestación de oposición puede ser considerada evidencia de la resistencia. Propuso crear una noción más rigurosa de resistencia que permitiera encontrar, entre todos los fenómenos de oposición,

“aquéllos que realmente estén ligados a la indignación política o moral, y no solo a la desviación o la impotencia aprendida” (Giroux, 1985: 289). Agregó: “En la medida en que las conductas de oposición suprimen las contradicciones y simultáneamente se funden con, en lugar de retar, la lógica de la dominación ideológica, no corresponden a la categoría de la resistencia, sino a su contrario, la acomodación y el conformismo” (Giroux, 1985: 290). Plantea así el reto de distinguir entre actos que se deben a la indignación y los que abonan la lógica de la reproducción social. En este ensayo, intento mostrar cómo se puede expresar la resistencia en la escuela cotidiana, particularmente cuando el flujo de comunicación entre maestro y alumnos se dificulta o se interrumpe. Para considerar esos momentos, presento diversos aportes teóricos que muestran que los sujetos recurren a elementos culturales, de diversa constitución histórica, que corresponden ya sea a tradiciones propias o bien a estructuras culturales genéricas que subyacen a la lengua y a la cognición de todo ser humano. Sugiero que algunas perspectivas poco exploradas, particularmente la pragmática de Habermas, permiten apreciar actos de resistencia que se deben a la indignación.

ANÁLISIS SOCIOLINGÜÍSTICOS DE LA INTERACCIÓN ESCOLAR

No es tarea fácil distinguir los procesos de resistencia implicados en la interacción verbal. Siempre existe el riesgo de tomar el contenido del discurso oral como evidente en sí mismo, sin considerar los múltiples niveles de inferencia en juego en la comunicación (Stubbs, 1983 y Duranti, 2000). No es posible confiar en un análisis del contenido explícito de los enunciados, sin tomar en cuenta la complejidad de la interacción comunicativa. Cada perspectiva teórica utilizada lleva a una interpretación distinta de la lógica social o cultural subyacente a la interacción.

La interacción entre maestro y alumnos ha sido estudiada por investigadores desde varias corrientes de la sociolingüística y de la etnometodología.³ Los estudios iniciales sostenían que las estructuras de participación y las reglas

3 Algunos autores claves de la investigación etnográfica y sociolingüística en el aula son: (Cazden, John y Hymes, 1972; Philips, 1972; Cicourel et al., 1974; Hammersley, 1977; Mcdermott, 1977; Mehan, 1979; Hymes, 1980; Erickson, 1982; Heath, 1983; Stubbs, 1983; Edwards y Mercer, 1987; Cazden, 1988; Hicks, 1996; entre otros).

de uso correspondientes a la interacción en el aula eran diferentes de las que predominaban en otros espacios sociales, argumentando que en el aula generalmente es el maestro quien retoma la iniciativa en el turno siguiente al de cualquier alumno (Atkinson, 1981: 107, Stubbs, 1983: 29, 63; Erickson, 1982). Se consideraba que la asimetría del poder característica de la escuela tenía consecuencias en las pautas del intercambio verbal en el aula.

La naturaleza de las preguntas en el aula ofrecía evidencia de estas consecuencias. Bajo la forma gramatical de la pregunta se encuentran órdenes indirectas, que se responden con la ejecución de una acción; también aparecen preguntas como elementos retóricos en el monólogo del maestro, en cuyo caso no se espera una respuesta verbal. Cuando los maestros esperan una respuesta verbal por parte de los alumnos, a menudo hacen una especie de “pseudopregunta” (Mehan, 1979: 185); no se trata de una pregunta para averiguar algo nuevo, sino de una pregunta de “información conocida”, cuya respuesta se evalúa según algún criterio de lo correcto. En esas situaciones no siempre es evidente para los alumnos cómo deben contestar, de tal manera que ellos hacen varios intentos de interpretar lo que espera el maestro para poder

producir una respuesta aceptable (Atkinson, 1981: 110).

En un estudio temprano, Mehan (1979) adoptó un enfoque que llamó “etnografía constitutiva”, para examinar clases video-grabadas en busca de la estructura de las secuencias de comunicación. Utilizó una serie de categorías de tipo generativo, que descomponían la clase, como unidad mayor, en una serie de “fases” constituidas a su vez por “conjuntos tópicos”. Dentro de éstos, aisló “secuencias” de interacción verbal, en las cuales encontraba que la unidad básica tenía una estructura de “iniciación-respuesta-evaluación” (IRE). Mehan observó que el intercambio mínimo solía consistir en una “interrogación” del maestro, seguida por una respuesta del alumno y luego un comentario evaluativo del maestro. Propuso que en esas estructuras operaban restricciones a las reglas que normalmente distribuyen los turnos entre los participantes en una conversación (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974).⁴

Mehan se proponía comprender las reglas que deben adquirir los estudiantes para poder

4 Sin embargo, ahora es claro que en cualquier tipo de interacción existe cierto grado de asimetría (Marková y Foppa, 1991).

participar con éxito en las interacciones estructuradas de esa manera. El modelo suponía que la escuela socializa a los alumnos en el uso de estas reglas, y cualquier respuesta errónea se consideraba consecuencia de una “falla” en el proceso de socialización. La “competencia comunicativa” requerida para participar en clase presuponía aprender no solamente el conocimiento que transmite el maestro, sino también las maneras de formular (*cast in a form*) el conocimiento adecuadamente dentro de las estructuras de interacción (Mehan, 1979: 168-170). La desvinculación entre el contenido y la forma de enunciación explicaba, según Mehan (1979: 135-136), las intervenciones inapropiadas de los alumnos. Sin embargo, el modelo no consideraba que ciertas respuestas consideradas inadecuadas, en lugar de indicar una falta de competencia, puedan significar una expresión de resistencia.

El desarrollo de perspectivas más dinámicas sobre lo que ocurre en la comunicación llevó a una descripción distinta de la interacción en el aula. Una primera aproximación enfatizó las diferencias culturales en las formas de comunicación, que incluían no solamente estructuras lingüísticas sino también rasgos paralingüísticos, como el hecho de establecer o no contacto visual con un interlocutor. Tam-

bién se estudiaron las normas que rigen la comunicación oral en diferentes culturas, y que explican, por ejemplo, la reticencia de alumnos indígenas a hablar frente a la clase, a pesar de que en pequeños grupos solían expresarse de manera fluida (Philips, 1972). Por otra parte, el análisis conversacional de orientación etnometodológica centraba la atención no en los antecedentes de los hablantes sino en lo que éstos construían en la situación. Se estudiaban las formas en que se logra (*achieve*) una conversación (Sharrock y Anderson, 1986: 65-70), considerada como un sistema manejado por los participantes, es decir una forma comunicativa “trabajada” sobre la marcha y generada gracias a la colaboración entre interlocutores (Sharrock y Anderson, 1986: 73). Ese enfoque permitió ver cómo se “lograban”, o no, los diversos intentos de comunicación en el aula (Hammersley, 1977 y McDermott, 1977). Finalmente, la integración de varias corrientes lograda por John Gumperz (1982) permitió observar que maestros y estudiantes continuamente están utilizando los recursos discursivos que poseen para renegociar la definición misma de la situación y de las reglas que la rigen.

Si se acepta, como lo planteó Erickson, que toda interacción está inserta en relaciones de

poder, la interacción en el aula cobra otras dimensiones. La cuota variable de poder que tienen los maestros les permite imponer, legítimamente, tanto pautas de interacción como interpretaciones y delimitaciones del contenido en el aula. Aunque, en los estudios iniciales, rara vez se constataba la iniciativa que muchos alumnos toman en la interacción, sí se notó que ejercen cierto poder (Erickson, 1982). Actualmente, muchos estudios han mostrado que durante las clases, tanto maestros como alumnos utilizan estrategias que conducen a la negociación de lo que realmente se hace y se dice. La naturaleza estratégica de la interacción significa que ni unos ni otros siguen reglas ni rutinas fijas, establecidas de antemano. Los maestros cuentan con recursos discursivos que les permiten “guiar” a los alumnos hacia la respuesta correcta, retractarse de una afirmación o de una pregunta que los alumnos mismos detectan como incongruente o errónea, abrir o cerrar temas legítimos y comunicar a los alumnos los límites de su autonomía. Por otra parte, los alumnos cuentan con poderosas armas contra las intenciones del maestro, como el silencio y el ruido, cuyo efecto en lograr la suspensión o el cambio de rumbo de una actividad o secuencia en la clase no es despreciable (Rockwell, 1991 y 1995; Candela, 1999 y 2001; Hicks, 1996).

Las estrategias desplegadas en la interacción en el aula producen efectos significativos. Los docentes intentan asegurar la continuidad de la interacción con los alumnos, ya que deben contar con su participación para la realización misma de su trabajo. No obstante, las intervenciones de los maestros tienen un alto grado de “indexicalidad”, en términos etnometodológicos (Hammersley, 1977; Duranti, 2000), es decir tienen palabras o frases cuyo significado es necesario inferir de algún elemento del contexto social o discursivo. Las estrategias de los alumnos se orientan hacia la interpretación de las expresiones explícitas o implícitas del maestro, en busca de la respuesta correcta a sus solicitudes. Los maestros por su parte procuran encauzar los procesos de inferencia mediante el uso de claves o señales de contextualización (*contextualization cues*), como mostraba Gumperz (1982).

Esas estrategias pueden llevar al consabido juego de “seguir las pistas que da el maestro”, o a lo que Jackson (1968) identificó como una “simulación del aprendizaje”. En ciertos momentos, se producen con relativa facilidad las respuestas esperadas y se continúa con la clase, independientemente de la comprensión de los temas. De hecho, es bastante frecuente

encontrar que el contenido puede ser irrelevante en algunas prácticas recurrentes en la escuela, como los cuestionarios, el dictado, la recitación y el análisis gramatical (Rockwell, 1982). En esos casos, se da una disociación entre lo que hemos llamado (Rockwell y Gálvez, 1982) la “lógica de la interacción”, a la cual deben atender los alumnos para poder responder de la manera esperada, y la “lógica del contenido” del texto o del discurso docente. Una disociación similar fue notada por Erickson, bajo los conceptos complementarios de la “estructura de participación social” y la “estructura de la tarea académica” (Erickson, 1982), distinción que fue retomada por Cazden (1988).

No obstante, los estudiantes también tienen la posibilidad de evitar ese proceso de simulación. Al atender simultáneamente a la lógica de la interacción y a la lógica del contenido, los alumnos a veces producen intervenciones o respuestas que pueden ser vistas como “errores” por los maestros, sobre todo cuando las dos lógicas no coinciden. En ocasiones los alumnos siguen la “lógica del contenido”, por ejemplo al leer el libro, para llegar a sus propias conclusiones, que no siempre son las previstas por el docente. En ese momento, los maestros re-

accionan de diferentes maneras, aceptando, reformulando o rechazando las respuestas de los alumnos.⁵

Los análisis anteriores reconstruyen en gran medida solo aquella parte de la interacción que corresponde a las clases formales, en las que se pueden identificar pautas escolares recurrentes sin considerar el “ruido”. Es posible pensar en esta parte de la interacción como el *dominio público* del aula. Sin embargo, a partir de otros estudios etnográficos se observa que en toda aula también hay *un dominio privado*, en el que se dan múltiples interacciones, así como intervenciones simultáneas de varios hablantes. Esas situaciones ocurren sobre todo entre los alumnos, pero a veces también entre el maestro y los alumnos.⁶

5 La investigación sobre la interacción en el aula se ha desarrollado mucho desde los primeros estudios de Erickson. Contribuciones recientes importantes se encuentran en los trabajos reunidos por Hicks (1996).

6 Uso los términos “público” y “privado” para hacer una distinción analítica, aunque algunos usan otros conceptos, como “formal” e “informal”. En realidad, la dinámica en la clase es mucho más compleja y desordenada: “messy”, como afirman Erickson (1996) y Hicks (1996).

Esos dos dominios no son exclusivos el uno del otro.⁷ Continuamente aparecen en el dominio privado contenidos presentados en el dominio público que los alumnos se apropian y reelaboran. Por otra parte, hay contenidos producidos en el dominio privado que irrumpen en el dominio público delimitado por el maestro, aun dentro de las estructuras de participación que enmarcan esa interacción. En el ámbito privado los alumnos siempre expresan reacciones, comentarios o sugerencias que el maestro puede retomar o ignorar, si es que se percata de ellos. Ambos dominios de hecho son constitutivos de una misma realidad cotidiana en el aula. En los procesos de apropiación del conocimiento en el aula cuentan tanto las interacciones formales o públicas con el maestro, como las interacciones que ocurren entre alumnos en torno a las tareas escolares, muchas de las cuales son asignadas a la categoría escolar de “copiar” (Rockwell, 1982).

7 Kris Gutiérrez y colaboradores (1995) llamaron los dos espacios “guión” y “contra-guión” (script, counterscript) y propusieron un espacio intermedio o ‘tercer espacio’, en el cual se entrecruzan contenidos de un lado y de otro.

Los contenidos de esas interacciones, que son de difícil acceso al investigador, no solo por razones técnicas (de registro) sino también por razones conceptuales, sugieren que en el dominio “privado” se generan algunos de los procesos de resistencia más interesantes en el aula (Rockwell, 1991; Candela, 1999). Un ejemplo se observó en una clase donde niños indígenas resolvían ejercicios matemáticos en su lengua materna, en “privado”, y luego discutían entre ellos el problema de quién iba a exponer, en el dominio público y en castellano, los resultados de la tarea (Valentínez, 1982). En ese caso, la interacción entre los niños, si bien puede verse como “oposición” a las normas de la escuela que requieren el uso de español, se dio en función de la apropiación del conocimiento escolar, lo cual difiere de la interpretación usual de la resistencia como el hecho de “negarse a aprender” (Erickson, 1986).

La noción de resistencia toma otro sentido en el trabajo de Hervé Varenne y Ray McDermott. Al insistir en analizar cómo se constituyen las trayectorias hacia el “fracaso escolar”, ellos proponen que la resistencia es un proceso constante, común tanto a maestros como a estudiantes de diversas clases sociales, frente a la “cultura” competitiva

dominante de la escuela estadounidense. Recuerdan que la organización escolar presupone nichos que se tienen que llenar con estudiantes “fracasados”, y por lo tanto se ponen en marcha múltiples mecanismos cotidianos de identificación y trato diferencial. No obstante, al enfatizar el carácter activo de los sujetos involucrados en el proceso escolar, los autores subrayan su capacidad para “extender los límites de las condiciones dadas” (Varenne y McDermott, 1999:126 y cap. 6). En esta perspectiva, la resistencia no contribuye al fracaso escolar, más bien intenta contrarrestar los mecanismos escolares que lo producen.

Las aproximaciones a la interacción en el aula revisadas en esa sección muestran facetas diversas, pero complementarias, de situaciones de comunicación escolar que son muy complejas. Para el estudio de la resistencia, es particularmente significativa la interpretación de los momentos problemáticos donde se interrumpe el flujo de comunicación entre maestros y alumnos. Analizar esos momentos requiere ver más allá de las deficiencias o diferencias en las competencias comunicativas de los estudiantes, para intentar comprender acciones estratégicas y relaciones de poder que no son fáciles de descifrar.

DE LA RESISTENCIA AUTOCONDENADORA A LA RESISTENCIA COMO INDIGNACIÓN

Para profundizar en la comprensión de la resistencia en el aula, comparo las implicaciones de dos teorías, que si bien han sido referentes constantes en la discusión acerca de la educación en América Latina, no han tenido el mismo grado de integración a la investigación empírica en el aula que las perspectivas sociolingüísticas consideradas anteriormente. Argumento que a diferencia del modelo de competencias comunicativas de Basil Bernstein, que subraya las diferencias entre clases sociales, la pragmática de Jürgen Habermas permite identificar actos de resistencia basados en estructuras comunes a todo hablante, aun reconociendo las desigualdades estructurales de la sociedad.

Abordar la teoría de Bernstein (1971 y 1975) cobra sentido por la fuerte influencia que ha tenido sobre investigadores y educadores en América Latina. No obstante, es importante recordar que Bernstein es sociólogo de formación y orientación, y sus análisis de aspectos del uso del lenguaje carecían del rigor esperado por los lingüistas, que en general no avalaron del todo sus conclusiones sobre la lengua (Hymes, 1972; Stubbs, 1976).

Bernstein, partiendo de una concepción durkheimiana de la socialización, formalizó un modelo que sitúa las dos orientaciones básicas postuladas en sus escritos iniciales —el código elaborado y el código restringido— en el campo de las relaciones de dominación y los dispositivos de control simbólico. Bernstein (1981) definió los códigos como mecanismos culturalmente determinados (*culturally determined positioning devices*) que colocan a los sujetos en cierta posición respecto a las formas dominantes y dominadas de comunicación. En sus términos, esos códigos son “principios regulativos, adquiridos tácitamente”, que operan como estructuras semánticas y sintácticas subyacentes. Son constitutivas de la competencia comunicativa que se adquiere mediante las inferencias que el sujeto hace a partir de los rasgos de una interacción cotidiana continua, especialmente en la familia. Los dos códigos se caracterizan sobre todo por una oposición entre la “independencia” y la “dependencia” respecto a contextos particulares (Bernstein, 1981: 327-331; Ver también traducciones de sus artículos en la Revista Colombiana de Educación 15, 1985). Así, en la versión de Bernstein el ‘código restringido’ produce cierto tipo de enunciados cuya comprensión está estrechamente ligada al con-

texto de comunicación. En cambio el ‘código elaborado’ permite formular enunciados cuya interpretación no depende del contexto inmediato.⁸ Bernstein asoció el ‘código restringido’ con las clases trabajadoras, y consideró que solo las clases ‘altas’ tenían acceso al código elaborado desde su infancia.

Bernstein usó los conceptos de *clasificación* y de *enmarcación* para relacionar la competencia comunicativa y la estructura social. En su teoría, la clasificación se mantiene y se legitima al reproducirse el aislamiento (*insulation*) entre las categorías o grupos sociales creados por la distribución del poder (Bernstein, 1981: 333-335). El aislamiento a su vez se mantiene por la “no comunicación”, es decir por la discontinuidad entre las “voces” de diferentes categorías sociales (Bernstein, 1981: 336). Mediante la “enmarcación”, por otra parte, se establecen los mecanismos de control que aseguran la distribución des-

8 Los lingüistas han hecho notar que todo hablante usa un ‘código restringido’ en algunos contextos de comunicación oral, y que el discurso ‘elaborado’, tal como lo ejemplifica Bernstein, también depende de contextos específicos. Señalan que Bernstein no distinguió entre la lengua oral y la lengua escrita y que, en todo caso, es en lo escrito que se encuentran algunos de los rasgos que él asocia con el ‘código elaborado’.

igual de los recursos discursivos en las sociedades de clase y la reproducción de las orientaciones básicas hacia el dominio simbólico o ideológico.

Bernstein consideró que en el discurso escolar predomina el código elaborado, generalmente con una fuerte clasificación y enmarcación (Bernstein, 1981: 348). En su perspectiva, los alumnos provenientes de las clases trabajadoras se caracterizan como “discapacitados” por poseer solo el código restringido. La reproducción familiar de ese código refuerza la reproducción de la estructura de clases, al no permitir que los alumnos se apropien del código elaborado y de los conocimientos correspondientes. La restricción del acceso al conocimiento expresado mediante el código elaborado en la escuela contribuye al aislamiento entre las categorías sociales en la estructura del poder (Bernstein, 1981: 346-348).

Bernstein previó como posibilidades del código restringido ciertos procesos de resistencia; afirmó: “la variación, la resistencia, el reto, la oposición o la lucha, surgen de la relación estructural producida por la clase misma” (Bernstein, 1981: 350-351). No obstante, en su opinión éstas son resistencias producidas dentro del dominio del código restringido y no logran modificar la clasificación y la enmarca-

ción (Bernstein, 1981: 346). Nuevamente, se trata de una resistencia que se revierte sobre los propios sujetos, sin afectar la distribución del poder. En este sentido, aunque Bernstein no lo afirme, esta noción de resistencia también se encuentra al servicio de una reproducción autocondenadora.

La perspectiva de Bernstein ayuda a evitar la tendencia de ver “resistencias” en todas las oposiciones cotidianas a la autoridad del maestro y de suponer a partir de ello cambios fundamentales en la distribución del poder en la sociedad. Sin embargo, no da la posibilidad de distinguir resistencias que se deban a la indignación, sin atribuir las a la desventaja cultural o la incompetencia frente a las estructuras comunicativas y sociales dominantes en las escuelas.

Algunos conceptos de la pragmática, disciplina que abordó la comunicación inicialmente desde preceptos filosóficos, permiten aventurar interpretaciones distintas de lo que ocurre cuando se dan discontinuidades en la interacción verbal entre maestro y alumnos. Es particularmente útil la formulación de las ‘pretensiones de validez’ que propuso Jürgen Habermas. Aunque no exista un cuerpo de investigación empírica desde esa perspectiva, la alternativa teórica abre la posibilidad de com-

prender ciertos incidentes como evidencia de procesos de resistencia, *en función de principios comunes a la competencia comunicativa de todo hablante y no de diferencias radicales entre orientaciones, códigos o competencias de los estudiantes y de los maestros*.

Uno de los avances importantes de la pragmática fue el concepto de “acto de habla”, unidad mínima de análisis de uso del lenguaje, cuyas propiedades no se pueden derivar en su totalidad de la estructura gramatical de las expresiones lingüísticas utilizadas. A partir de la constatación de que en los actos de habla “gramaticalmente se dice menos de lo que se significa”, se buscaron elementos contextuales y conversacionales que explicaran el significado de cada acto. Esos análisis formales contribuyeron a la concepción del uso del lenguaje en términos de acciones, de lo que “hacemos” al hablar de determinada manera (ordenar, prometer, amenazar, bautizar, afirmar, negar, constatar, entre otros) (Austin, 1962; Searle, 1969; Levinson, 1983; Duranti, 2000).

Desde esa perspectiva, un planteamiento importante fue que *todo* enunciado tiene una doble estructura (Recanati, 1979), consistente en el “contenido proposicional” por una parte, y la “fuerza ilocutoria” por otra. La fuerza ilocutoria generalmente compromete al hablante o

al oyente a ser consecuentes con determinada acción. Eso es evidente en el caso de las promesas o las órdenes, pero también por ejemplo en cualquier expresión lingüística cuya función es interrogativa (aunque no tenga la forma gramatical de una pregunta), en la medida que compromete al oyente a responder. En cualquier acto de habla el oyente no solamente debe comprender el contenido proposicional, sino que también debe interpretar lo que el hablante está “haciendo” al decir determinada cosa. La reflexividad inherente a todo enunciado, dada esa doble estructura, obliga a considerar la inferencia que el oyente debe hacer acerca del sentido de la fuerza ilocutoria,⁹ aun en ausencia de marcas gramaticales (como “te prometo” o “te ordeno”). La interpretación de ese sentido es necesaria para asegurar la aceptación del acto por el oyente, de tal manera que la acción comunicativa llegue a “feliz término”, y no sea interpretada erróneamente.

9 La pragmática reconstruye procesos de inferencia propios de todo oyente en cualquier situación de interacción verbal. En este caso, las infracciones contra el proceso normal de inferencia, así como la ironía, los chistes, entre otros, proporcionan el material para explorar esos procesos, que se han planteado desde diferentes perspectivas (Austin, Grice, Searle, Recanati, entre otros).

En principio, la insistencia de la pragmática en considerar que una parte de la significación se produce en los actos de habla, y no es inherente a las estructuras gramaticales y semánticas en sí, permite cuestionar concepciones que presuponen algún manejo en abstracto de códigos sintácticos o semánticos como condición para la apropiación de significados o conocimientos escolares. Incluso en aquellas situaciones en que no son compartidos los referentes culturales y convencionales, a menudo se tiene alguna interpretación acerca del sentido ilocucionario de lo dicho. Por ejemplo, a veces es posible inferir que lo que alguien dice es una orden o un regaño aun sin entender la lengua en que se expresan. De hecho, Gumperz (1982, p. 6-8) ha argumentado que a menudo las diferencias culturales y lingüísticas facilitan la comunicación; no siempre constituyen obstáculos al entendimiento.

Desde esa perspectiva, sería importante explorar significados generados en la interacción cotidiana en el aula, independientemente de las diferencias culturales entre los hablantes. En principio los estudiantes, incluso aquellos de las clases trabajadoras o con antecedentes culturales distintas a las pautas escolares, pueden y suelen interpretar el discurso en el aula de

alguna manera. Sería posible retomar y comprender el sentido de esas apropiaciones por parte de los alumnos, sin soslayar su importancia con argumentos derivados de una falta de competencia o de una incompatibilidad entre pautas culturales.

Siguiendo otra lógica, y como parte de su amplia propuesta filosófica y sociológica, Habermas (2000, p. 351-432) exploró formas de desligar el análisis de la fuerza ilocutoria de los procesos de inferencia conversacional relacionados con elementos contextuales. Propuso desarrollar una teoría estructural de los actos de habla que no dependiera de las intenciones o los conocimientos antecedentes de los sujetos ni de las normas de instituciones o culturas particulares, aunque reconocía que esas condiciones intervienen en situaciones concretas de comunicación. Su intención era encontrar propiedades formales universales de los actos de habla.¹⁰

10 A pesar de ese énfasis en lo universal, Habermas no pudo evitar cierto eurocentrismo al identificar la comunicación sincera con las formas históricas privilegiadas por el desarrollo de la “esfera pública” durante la época moderna en Europa. Es necesario romper con ese supuesto de su teoría, tomando en cuenta nuevamente la variación cultural e histórica de las formas de habla.

La teoría de Habermas define como acción comunicativa sólo aquella orientada a lograr el entendimiento o acuerdo entre los interlocutores. La distingue de la acción estratégica, expresada en actos de habla orientados a lograr cierto efecto en el oyente, como lograr que éste diga o haga lo que el hablante quiere. La aceptación de cualquier acto de comunicación (no estratégico) depende del reconocimiento implícito de las ‘pretensiones de validez’, que de hecho se expresan mediante la fuerza ilocutoria de cada acto de habla (Habermas, 2000: 394-400). Habermas retomó de la pragmática tres pretensiones de validez: “la verdad”, “la rectitud” y “la veracidad”. La “verdad” implica que el hablante dice lo que cree estar ajustado a la realidad y que puede argumentarlo con hechos. La “rectitud” supone que es correcto que el hablante emita cierto tipo de enunciado adecuado al contexto normativo, es decir, que no está “fuera de lugar”. La “veracidad” lo compromete a ser consecuente con lo que dice, a ser sincero. En toda acción comunicativa, los hablantes tienen una especie de obligación de poder proporcionar las pruebas de la verdad, así como de justificar la rectitud del acto de habla, en caso necesario. Además deben mostrar la veracidad de sus palabras en las acciones sub-

secuentes a las que les compromete el acto de habla.¹¹

En la acción comunicativa, el hecho de que el oyente no acepte lo dicho es una especie de apelación a su derecho de exigir que el hablante haga explícitas las bases en que se apoya el hablante para proponer implícitamente la verdad y la rectitud de lo que dice. En esos momentos, quien escucha puede mostrar desconfianza de la certeza de lo que ha dicho el hablante o de su derecho a decirlo, o bien dudar de su sinceridad. Entonces, se desvía o interrumpe la comunicación y el hablante debe justificar lo que ha dicho, aunque sea indirectamente, para poder continuar.

Para construir su argumentación, Habermas eliminó todos aquellos elementos que podrían complicar el análisis formal, incluyendo las determinaciones institucionales y las acciones estratégicas. El esquema como tal es un modelo que permite aislar ciertas relaciones constantes, pero no pretende apresar en toda su complejidad las situaciones reales de interacción comunicativa. Eso hace particularmente difícil la utilización de esa perspectiva en la investigación empírica, ne-

11 En la acción estratégica, en cambio se suspenden las pretensiones de validez, especialmente la “veracidad”.

cesaria para poder aclarar su pertinencia a la situación de interacción escolar. No obstante, Habermas recomendó utilizar su esquema en la investigación, recuperando necesariamente una serie de elementos, que incluyen relaciones interpersonales, convencionales, concretamente formadas en cada cultura, realizaciones lingüísticas implícitas, contingentes e indirectas (que deben inferirse del contexto), simultaneidad de orientaciones cognitivas y expresivas, así como la aparición de elementos estratégicos dentro de la acción comunicativa. La restricción de no considerar los actos determinados institucionalmente también tendría que modificarse al analizar la interacción escolar (Habermas, 2000: 419-432).

Lo importante de ese modelo ideal es que la posibilidad de invocar las pretensiones de validez se considera un principio inherente a la competencia comunicativa de todo hablante, independientemente de la variante lingüística o los géneros discursivos que maneja. La estructura formal de cualquier acción comunicativa, considerada por Habermas como componente universal de la competencia comunicativa, se expresa de diferente manera en cada situación comunicativa y en cada lengua. Lo que interesa aquí es retomar la posibilidad de fundamentar una interpretación

de las discontinuidades —incomprensiones, interrupciones, suspensiones— discursivas observadas en el aula en estructuras comunicativas comunes a los interlocutores. Es decir, es posible que ciertos momentos en el diálogo entre maestro y alumnos, en lugar de reflejar la “falta de comunicación” debida a códigos, competencias u orientaciones comunicativas diferentes, expresan más bien una apelación por parte de los alumnos frente a las pretensiones de validez, sobre todo de verdad y de rectitud de lo enunciado por el maestro. La no aceptación de lo enunciado en el aula, que los alumnos manifiestan más por vías indirectas que por oposición directa, puede indicar un cuestionamiento hacia la verdad del contenido proposicional, en lugar de una incomprensión de lo dicho o lo solicitado por el maestro. También puede significar que los alumnos no le reconocen al maestro el derecho a decir determinadas cosas¹² o bien que dudan de su veracidad de lo que dice, de su sinceridad.

Esta perspectiva modifica la interpretación de aquellas discontinuidades que ocurren en la interacción verbal que se intentan usar como

12 Por ejemplo, en ciertas comunidades indígenas, solo los parientes tienen derecho a regañar a un menor, por lo cual hay oposición a los maestros “regañones”.

evidencia de resistencia por parte de los alumnos. De hecho, hay momentos en que la oposición sutil a lo dicho por el maestro, o la negativa a participar en la ritualizada y previsible interacción en clase, parece basarse en ese tipo de cuestionamiento, más que en la incompatibilidad cultural o la rebeldía autocondenadora. La apelación implícita a una pretensión de validez podría constituir un criterio para identificar momentos de resistencia que se basaran en la indignación. Para poder estudiar estas situaciones, se requieren nuevas herramientas, en particular las que ofrece el análisis conversacional para identificar turnos en que los hablantes aceptan o rechazan implícitamente lo dicho por otro, o bien reformulan o se retractan de lo que ellos mismos han dicho (Duranti, 2000: cap 8; Candela, 2001). Sin pretender realizar este tipo de análisis, por el momento solo ofrezco dos ejemplos sugerentes para ilustrar el argumento teórico.

En una clase registrada por Valentínez (1982), se encuentra un ejemplo claro. Los niños cuestionan la orden que dio el maestro de recolectar ciertas plantas, lo cual es trabajo de niñas; las niñas cuestionan lo correcto de que las mujeres vayan al monte, pues lo consideran una actividad que corresponde a los niños. Además, todos rechazaban la actividad propuesta por el

maestro de plantar ciertos coditos o ramitas en el jardín escolar, diciendo que en ese tiempo no prenderían, por no ser “emenda” (tiempo de lluvias) y por haber heladas.

Este intercambio se puede interpretar como evidencia de una resistencia cultural, ya que se basa en elementos de una tradición cultural alternativa a la escolar, pues los niños son hablantes del purépecha y recurren a sus conocimientos locales. Lo importante es que no se trata de un caso en que se suspende la comunicación porque los niños no comprenden lo que dice el maestro. Más bien, es una situación en que las diferencias culturales son puestas en juego sobre la base de supuestos compartidos acerca de lo que constituye un acto de habla aceptable. Los niños y las niñas cuestionan la “rectitud” de lo que solicita el maestro y exigen implícitamente que justifique su derecho a pedirles que recolecten ciertas plantas o que vayan al monte. También cuestionan la verdad del contenido proposicional, le piden implícitamente que demuestre, frente a la certeza que tienen acerca de la imposibilidad de plantar en ciertas épocas, la verdad de lo que les enseña.

Aunque las diferencias culturales intervienen en esa secuencia, no impiden que los alumnos comprendan el contenido o infieran el sentido de lo que les pide el maestro. No se trata de

desconocer las reglas del juego o las estructuras semánticas, ni de estar limitados por contar solo con un 'código restringido'. La diferencia no es obstáculo a la comunicación, más bien proporciona las bases para dudar de lo dicho. La oposición en ese caso se fundamenta en estructuras comunicativas que los niños comparten con el docente.

Por otra parte, la reproducción del conocimiento cultural por parte de los alumnos en este caso, a diferencia de otros tal vez, no los lleva a una complicidad con los procesos de reproducción dominantes (por ejemplo, la discriminación o el racismo) ni a la autocondenación al fracaso (salvo que el docente les baje la calificación por no obedecer). En lugar de simplemente negarse a aprender lo que el maestro enseña, los alumnos se oponen a su petición de recolectar plantas argumentando una mayor comprensión del contenido "verdadero" que el maestro pretende enseñar.

El mismo proceso parece ocurrir en otra clase, en la que no intervienen las diferencias culturales entre maestro y alumnos, pues ambos son de la localidad. El grupo de niñas de quinto grado presente en la clase (los niños están en deportes) se niega en ciertos momentos a continuar la interacción con el maestro, que consiste en responder a una serie de pregun-

tas muy ritualizadas y llenas de pistas, acerca de un texto que han leído. La negativa a participar, aun siendo fácil inferir la respuesta deseada, se da en momentos en que el contenido solicitado contradice su experiencia cotidiana. Nuevamente, esa reacción posiblemente signifique una apelación indirecta a los criterios de verdad o de rectitud de lo dicho por el docente en el contexto escolar. Los intercambios entre las niñas y su maestro se dieron en el contexto de una clase sobre los cambios históricos y la modernidad.¹³

1) M: Para tener contento a su dios... tenían que hacerle sacrificios humanos... y para tener contento a nuestro dios... en la actualidad... ¿hay que sacrificar personas?

As: (seguras) No.

2) M: ... aquí (señalando en el libro) un médico naturista está curando con hierbas, ahora ya no se ha seguido el mismo sistema, no, ya cambió... ¿los médicos ahora curan todavía con hierbas?

As: (Silencio.) [Todavía curan con hierbas en la región.]

M: No.

13 Los ejemplos se tomaron de un análisis más completo, en Rockwell (1995).

3) M: ¿Era justo que unas cuantas gentes poseyeran muchas tierras y los demás fueran trabajadores?

As: (Silencio. Una alumna dice ‘no’, en voz baja.)

M: En cambio ahora... ¿Todos podemos ser dueños de tierras?

As: (Silencio. Unas afirman con la cabeza. Otra dice ‘sí’, en voz baja.)

M: Sí (voz firme), todos podemos... si algunos tienen más terrenitos es porque los han comprado, pero otros que no tienen la pueden comprar... en ese tiempo solo los nobles podían comprar y tener tierras.

En los casos 2 y 3 debe ser comprensible para los alumnos el contenido proposicional, y es posible inferir la petición específica que les hace el maestro, ya que la estructura es idéntica a las preguntas que ha hecho numerosas veces en la misma clase (como en la secuencia 1). No obstante, en estos dos momentos (2 y 3) hay reticencia por parte de las alumnas. Sugiero interpretar esos momentos en que se detienen como una apelación al principio de verdad. Dudan de la afirmación que implícitamente solicita el maestro porque su experiencia no coincide con lo dicho. En ese caso no opera una transferencia automática de una forma de validación a otra (la norma de que lo que el maestro dice es verdad por ser maestro),

por tratarse de un contenido que es accesible a la experiencia de las niñas. Esa interpretación se ve apoyada en el ejemplo 3 por la respuesta del maestro, quien reformula lo que ha afirmado con una autocorrección (“...la pueden comprar...”), en aparente reconocimiento de la duda que expresan las alumnas, mediante su silencio, frente a su afirmación anterior de que “todos podemos ser dueños de tierras”, realidad lejana para algunas de ellas.

Al plantear esa perspectiva basada en la teoría de Habermas, no niego la pertinencia del conocimiento cultural o de la dinámica conversacional. Propongo que puede ser importante usar la estructura común de la acción comunicativa (en lugar de un modelo de diferencias culturales y contextuales) para explicar la naturaleza de la resistencia. Es posible que ni las normas de rectitud ni los criterios empíricos de la verdad propios del maestro y de las alumnas sean idénticos. Lo que sí tienen en común es la posibilidad de invocar y de cuestionar tanto los criterios de verdad como las normas de rectitud en cualquier acción comunicativa. Así, pueden resistir la obligación, implícita en el acto de habla, de responder, de obedecer una orden o de aceptar como verdadero el contenido propuesto, si no consideran que se cumplieron las pretensiones de validez. Por supuesto, ello no

responde a un razonamiento consciente, sino a los complejos procesos cognitivos y sociales propios de la competencia comunicativa de cualquier hablante.

Estoy convencida de que esa forma de resistencia se encuentra potencialmente presente en toda la comunicación escolar. Esta mirada torna visible la disyuntiva entre la “lógica de la interacción” y la “lógica del contenido” que los alumnos enfrentan continuamente en clase. Si ellos escogen seguir la “lógica de la interacción” deben aceptar como correcto y verdadero todo lo que pide y dice el maestro, por el hecho de ser maestro. Si intentan apropiarse de la “lógica del contenido”, de encontrarle sentido al conocimiento escolar, tienden a relacionar y confrontar lo dicho por el maestro con su propia experiencia y pensamiento, lo cual los puede llevar a cuestionar lo que se les presenta en clase. No se trata de decidir si tienen o no la razón en esos momentos de desacuerdo, simplemente de reconocer que pueden dudar el carácter verdadero de lo que les dice el maestro.

La tensión entre esas dos lógicas se puede percibir en muchas ocasiones, aunque no siempre emerge al nivel discursivo por la naturaleza asimétrica y estratégica de gran parte de la interacción escolar. Los estudiantes, por el mero hecho de ser hablantes de una lengua, tienen la

capacidad de interpretar, de inferir y de apelar a los criterios de verdad y rectitud. Esa fuerza explica una resistencia potencial que no es autocondenadora, una resistencia en que los alumnos no se “niegan a aprender” sino que invocan su derecho a cuestionar al maestro, e incluso a “indignarse” por lo que les dice o pide.¹⁴

Finalmente, es importante reconocer que el análisis del discurso es insuficiente para comprender las resistencias que se expresan en la interacción en el aula. Es necesario estudiar los contextos culturales, las relaciones sociales y las condiciones materiales que envuelven el discurso. En cualquier situación existen mecanismos efectivos de coerción que delimitan el campo de resistencias posibles. Las condiciones materiales de la escolarización (como el marco espacial y temporal del encuentro diario entre maestros y alumnos, o la exigencia de la certificación escolar para poder “vender” la fuerza de trabajo) también tienen efectos sobre la producción discursiva en el aula. Frente a esas condiciones, tanto maestros como estudiantes despliegan estrategias para asegurar su supervivencia dentro del contex-

14 Desde luego, los maestros tienen la posibilidad de resistirse sobre esas bases frente a lo dicho por sus alumnos, o incluso por sus propias autoridades.

to de trabajo y de estudio que es la escuela, o bien para resistir las exigencias escolares y construir alternativas.

REFLEXIONES

La discusión anterior apoyaría un replanteamiento de los procesos de resistencia en situaciones educativas. En la concepción más difundida, se considera que ciertas orientaciones comunicativas de grupos subordinados, que pueden ser fuente de resistencia frente a las pautas culturales o comunicativas impuestas por la escuela, contribuyen a la reproducción de las relaciones de dominación de una clase sobre otra. Una perspectiva distinta acerca de la comunicación, basada en la pragmática, apoyaría la búsqueda de criterios para distinguir actos de resistencia que no reproducen esas relaciones, sino que tienden a trascenderlas.

En la primera concepción, la reproducción desigual se atribuye a la socialización primaria y la consecuente interiorización de pautas culturales, comunicativas o cognitivas diferentes respecto a lo requerido por la escuela. Una variante la sitúa en la producción de una contracultura escolar que marca diferencias radicales frente a la cultura escolar. Se con-

sidera que la “no comunicación” resultante es suficiente garantía para perpetuar las distancias y relaciones entre categorías y clases sociales. En el fondo, la posición es similar al argumento de que la carencia de una “competencia comunicativa” específica (la formulación correcta del contenido) condena al alumno al fracaso escolar.

En la concepción alternativa, el peso de la reproducción diferencial se localiza en los mecanismos escolares, así como en la estructura social en su conjunto. Sin duda, la posición social de las clases dominadas, si bien puede implicar tradiciones culturales y comunicativas diferentes, genera distintas oportunidades materiales de apropiación del conocimiento y de su uso legítimo, lo cual desde luego se refleja en contextos escolares y afecta el destino escolar de los alumnos. No obstante, esa posición no necesariamente implica una competencia comunicativa deficiente que lleve a una resistencia autocondenadora.

Las reglas específicas de diferentes situaciones escolares no siempre corresponden de manera homogénea a “un código elaborado”. Si bien puede haber múltiples tradiciones comunicativas entre los estudiantes, las reglas escolares también generan diferencias y son constitutivas de las relaciones de poder; no son neutrales. El

ejercicio del poder, que tantas veces excluye de la cultura escrita a los niños de las clases llamadas trabajadoras o populares, supone procesos más activos generados desde la propia escuela y la sociedad. Esos procesos contrarrestan una resistencia potencial en la cual los alumnos ponen en juego no solo diferencias culturales sino también estructuras lingüísticas y cognitivas comunes a todo ser humano. Con esas capacidades culturales y comunicativas, los estudiantes participan en la interacción escolar de manera más dinámica de lo que suponen las nociones de una competencia comunicativa deficiente o un código restringido.

Siempre se entretejen en la trama de la reproducción procesos de apropiación real del conocimiento y de resistencia frente a la discriminación social. Siempre se abre la posibilidad de una verdadera indignación (y no solo una oposición) frente a determinados actos —incluyendo actos de habla— que ocurren en espacios escolares.

BIBLIOGRAFÍA

- Anyon, J. 1981 “Social class and school knowledge” en *Curriculum Inquiry* (Ontario: Routledge) N° 11(1), p. 3-42.
- Apple, M. 1981 “Reproduction, contestation and curriculum: an essay in self-criticism” en *Interchange* (Países Bajos: Spinger) N° 12(2-3), p. 27-47, junio.
- Atkinson, P. 1981 “Inspecting classroom talk” en Adelman, C. (ed.) *Uttering, muttering: collecting, using and reporting talk for social and educational research* (Londres: Grant McIntyre) p. 98-113.
- Austin, J. L. 1962 *How to do things with words* (Oxford: Oxford University Press).
- Bernstein, B. 1981 “Codes, modalities, and the process of cultural reproduction: a model” en *Language in Society* (Cambridge: Cambridge University Press) N° 10(3), p. 327-363, julio.
- Bernstein, B. 1975 (1971) *Class, codes and control* (Londres: Routledge; Kegan Paul) Vol. 1 y 3. En español: Bernstein, B. 1989 *Clases, códigos y control* (Madrid: Akal).
- Bourdieu, P. 1988 *Cosas dichas* (Barcelona: Gedisa) traducción de Margarita Mizraji.
- Bourdieu, P.; Passeron, J. C. 1981 *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (Barcelona: Laia).
- Candela, M. A. 2001 “Poder en el aula: una construcción situacional” en *Discurso, Teoría y Análisis* (México) N° 23-24, p. 23-24; 139-157.

- Candela, M. A. 1999 *Ciencia en el aula: los alumnos entre la argumentación y el consenso* (México: Paidós).
- Cazden, C. 1988 *Classroom discourse: the language of teaching and learning* (Portsmouth: Heinemann). En español: Cazden, C. 1991 *El discurso en el aula* (Madrid: Paidós).
- Cazden, C.; John, V. P.; Hymes, D. (ed.) 1972 *Functions of language in the classroom* (Nueva York: Teachers' College Press).
- Cicourel, A. et al. 1974 *Language use and school performance* (Chicago: Academic Press).
- Connell, R. W. et al. 1982 *Making the difference: school, families and social division* (Londres: George Allen and Unwin).
- Duranti, A. 2000 *Antropología lingüística* (Barcelona: Cambridge University Press).
- Edwards, D.; Mercer, N. 1987 *Common knowledge: the development of understanding in the classroom* (Londres: Routledge; Kegan Paul).
- Erickson, F. 1986 "Qualitative methods of research in teaching" en Wittrock, M. C. (ed.) *Handbook of research on teaching* (Nueva York: McMillan), p. 119-161, 3ª edición.
- Erickson, F. 1982 "Classroom discourse as improvisation: the relationship between academic task structure and social participation structure in lessons" en Wilkenson, L. C. (ed.) *Communicating the classroom* (Nueva York: Academic Press), p. 153-181.
- Erickson, F. 1996 "Going for the zone: the social and cognitive ecology of teacher-student interaction in classroom conversations" en Hicks, D. (ed.) *Discourse, learning and schooling* (Nueva York: Cambridge University Press) p. 29-62.
- Everhart, R. B. 1983 *Reading, writing and resistance: adolescence and labor in a junior high school* (Boston: Routledge and Kegan Paul).
- Foley, D. 1990 *Learning capitalist culture: deep in the heart of Texas*. (Philadelphia: University of Pennsylvania Press).
- Giroux, H. 1985 "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico" en *Cuadernos Políticos* (México: UNAM) N° 44, p. 33-65, julio-diciembre.
- Gumperz, J. J. 1982 *Discourse strategies* (Nueva York: Cambridge University Press).
- Gutierrez, K.; Rymes, B.; Larson, J. 1995 "Scripts, counterscripts, and underlife

- in the classroom: James Brown *versus* 'Brown v. Board of Education'" en *Harvard Educational Review* (Cambridge: Harvard Education Publishing Group) N° 65(3) p. 445-471.
- Habermas, J. 2000 *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social* (Buenos Aires: Taurus) Vol. 1.
- Hammersley, M. 1977 "School learning: the cultural resources required by pupils to answer a teacher's question" en Woods, P.; Hammersley, M. (ed.) *School experience: explorations in the sociology of education* (Nueva York: St Martin's Press) pp. 57-86.
- Hargreaves, A. 1978 "The significance of classroom coping strategies" en Barton, L.; Meighan, R. (ed.) *Sociological interpretations of schooling and the classroom* (Nafferton: Nafferton Books) pp. 73-100.
- Heath, S. B. 1983 *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms* (Nueva York: Cambridge University Press).
- Hicks, D. (ed.) 1996 *Discourse, learning and schooling* (Nueva York: Cambridge University Press).
- Hymes, D. 1980 *Language and education: ethnolinguistic essays*. (Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics).
- Hymes, D. 1972 "Introduction" en Cazden, C.; John, V.; Hymes, D. (eds.) *Functions of language in the classroom* (Nueva York: Teacher's College Press).
- Jackson, P. W. 1968 *Life in classrooms* (Nueva York: Holt, Rinehart and Winston). En español: Jackson, P. W. 1992 *La vida en las aulas* (Madrid: Morata).
- Levinson, B.; Holland, D. 1996 "The cultural production of the educated person: an introduction" en Levinson, B.; Foley, D.; Holland, D. (eds.) *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice* (Albany: SUNY Press) pp. 1-54.
- Levinson, S. C. 1983 *Pragmatics*. (Nueva York: Cambridge University Press).
- Marková, I.; Foppa, K. 1991 *Asymmetries in dialogue* (Harvester: Barnes and Noble Books).
- McCarty, C.; Apple, M. W. 1988 "Race, class and gender in American educational research: toward a nonsynchronous parallelist position" en Weis, L. (ed.) *Class, race, and gender in American education* (Albany: State University of Nueva York Press) pp. 9-39.

- McDemott, R. P. 1977 "Social relations as contexts for learning in school" en *Harvard Educational Review* (Cambridge: Harvard Education Publishing Group) N° 47(2), p. 198-213.
- Mehan, H. 1979 *Learning lessons: social organization in the classroom* (Cambridge: Harvard University Press).
- Philips, S. U. 1972 "Participant structures and communicative competence: warm springs children in community and classroom" en Cazden, C.; John, V. P.; Hymes, D. (eds.) *Functions of language in the classroom* (Nueva York: Teachers' College Press) pp. 370-394.
- Recanati, F. 1979 *La transparencia y la enunciación* (Buenos Aires: Hachette).
- Rockwell, E. 1995 "En torno al texto" en Rockwell, E. (coord.) *La escuela cotidiana* (México: Fondo de Cultura Económica) pp. 198-222.
- Rockwell, E. 1991 "Palabra escrita, interpretación oral: los libros de texto en la clase" en *Infancia y Aprendizaje* (Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje) N° 14(3), pp. 29-43, septiembre.
- Rockwell, E. 1982 "Los usos escolares de la lengua escrita" en Ferreiro, E.; Gómez Palacio, M. (comps.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (México: Siglo XXI) pp. 296-320.
- Rockwell, E.; Galvez, G. 1982 "Formas de transmisión del conocimiento científico" en *Educación* (México) N° 8(42), pp. 97-140, octubre-diciembre.
- Sacks, H.; Schegloff, E. A.; Jefferson, G. 1974 "A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation" en *Language* (Washington, D. C.: Linguistic Society of America) N° 50(4), p. 696-735, 1° parte, diciembre.
- Searle, J. R. 1969 *Speech acts* (Londres: Cambridge University Press).
- Sharp, R.; Green, A. 1975 *Education and social control* (Londres: Routledge; Kegan Paul).
- Sharrock, W.; Anderson, B. 1986 *The ethnomethodologists* (Londres: Tavistock).
- Stubbs, M. 1983 *Discourse analysis: the sociolinguistic analysis of natural language* (Chicago: The University of Chicago Press).
- Stubbs, M. 1976 *Language, schools and classrooms* (Londres: Methuen).
- Tadeu Da Silva, T. 1988 "Distribution of school knowledge and social reproduction in a Brazilian urban setting" en *British Journal of Sociology of Education* (Londres: Routledge) N° 9(1), pp. 55-79, febrero.

- Valentínez, M. L. 1982 *La persistencia de la lengua y la cultura purépecha frente a la educación escolar* (México: Dirección General de Educación Indígena, Secretaría de Educación Pública).
- Varenne, H.; McDermott, R. 1999 *Successful failure: the school America builds* (Boulder: Westview Press).
- Weis, L. 1988 *Class, race and gender in American education* (Albany: State University of Nueva York).
- Willis, P. 1981 "Cultural production is different from cultural reproduction is different from social reproduction is different from reproduction" en *Interchange* (Países Bajos: Spinger) N° 12(2-3), pp. 48-67, junio.
- Willis, P. 1977 *Learning to labour: how working class kids get working jobs* (Londres: Saxon) Edición castellana:
- Willis, P. 1988 *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera* (Madrid: Akal).
- Woods, P. (ed.) 1980 *Teacher strategies: explorations in the sociology of the school* (Londres: Croom Helm).

LOS NIÑOS EN LOS INTERSTICIOS DE LA COTIDIANEIDAD ESCOLAR

¿RESISTENCIA, APROPIACIÓN O SUBVERSIÓN?*

Ante todo, para aceptar que la cotidianeidad escolar tiene intersticios —ranuras, resquicios, cortes, o incisiones— debemos partir de cierta concepción de lo cotidiano. Sigue vigente la disyuntiva entre dos perspectivas fundamentales. Como lo plantea un historiador alemán, Wolfgang Kaschuba: o se comprende la vida cotidiana como

un dejarse llevar pasivamente por la corriente de coacciones, obligaciones y rutinas [...] una reproducción estereotipada de pautas culturales dadas de antemano [...] o bien, la vida cotidiana significa un modo especial de (re)apropiarse la experiencia. [...] En suma: ¿debe concebirse la vida cotidiana como un mecanismo reflejo, repetitivo,

controlado desde el exterior? ¿O bien, como una concatenación de acciones, una secuencia densa de cuestiones que involucran decisiones y orientaciones humanas... (Kaschuba, 1989: 169-170; traducción de la autora)

Es evidente que me sitúo en la segunda opción, sin por ello descartar la importancia de los aspectos estructurales de la sociedad. Creo que justamente al sumergirnos en lo cotidiano nos encontramos con la evidencia más sólida de los procesos estructurales, así como de los puntos de coerción que cierran salidas y los momentos de consenso que abren alternativas. La vida cotidiana es un espacio con rendijas, grietas, fisuras, junturas, y hasta fallas profundas. Es hacia estos intersticios donde hay que mirar para conocer y sopesar los procesos sociales que configuran a la realidad social.

Desde estos puntos de referencia conceptuales, es posible generar las preguntas de investigación. ¿Qué se observa y qué se escucha en esos espacios cotidianos dentro las escuelas?

* De la edición: Rockwell, E. 2011 “Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar ¿Resistencia, apropiación o subversión?” en Batallán, G.; Neufeld, M. R. (coords.) *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela* (Buenos Aires: Biblos) pp. 27-51.

Al principio, mucho movimiento y mucho ruido. Nada está quieto. Todo parece ser caótico. ¿Qué orden puede haber en los arrebatos de decenas de niños que se cruzan y se tropiezan en el patio de cualquier escuela? ¿Qué habrá de interesante en sus continuas conversaciones llenas de alusiones cotidianas, mediáticas y familiares? ¿Qué está en juego en sus juegos inventados o reinventados? ¿Cómo interpretar sus actos de violencia y de solidaridad?

En el plano del análisis etnográfico: ¿cómo desagregar ‘el ruido’ que se escucha en patios y salones escolares? ¿Cómo recuperar las múltiples voces de los niños? ¿Cómo sopesar su importancia real en la construcción cotidiana de la experiencia escolar? Finalmente, ¿cómo invertir la visión que sitúa a estos niños, para bien o para mal, como depositarios de una cultura ‘inculcada’ por las generaciones precedentes y por las instituciones sociales, para observarlos como seres humanos en proceso de tomar decisiones y de reapropiarse la experiencia vivida?

UN RELATO DE JUEGOS INFANTILES EN LOS PATIOS ESCOLARES

Quisiera iniciar la presentación con una metáfora: se trata de un relato que permite mirar

con nuevos ojos el lugar que ocupan los niños en las escuelas. Un historiador inglés, Marc Armitage (2005), estudió la arquitectura de las escuelas primarias, buscando alguna lógica en la distribución de los patios de recreo. Sostiene que no hubo ningún diseño intencional de estos espacios, sino que más bien se conformaron a partir de los espacios residuales que quedaban después de las sucesivas fases de construcción de edificios escolares en constante remodelación. No obstante, encontró que generaciones de niños habían ocupado estos espacios de manera deliberada, distribuyendo en diferentes lugares apropiados los juegos que organizaban. En los edificios antiguos, existían muchos recovecos y rincones que se prestaban, según el caso, para determinados tipos de juego; por ejemplo, había muros sin ventanas para rebotar pelotas, o bien objetos diversos que servían de marcadores. En una escuela encontró la siguiente disposición (Ver figura 1).

En este espacio los niños jugaban un juego de escondidillas que ellos llamaban *block*, en el que ocupaban un tubo negro colocado en una pared del edificio como ‘base’ donde esperaba con ojos vendados el niño que saldría a buscar a los compañeros escondidos y donde éstos podían llegar para ‘salvarse’. Alrededor del edificio había muchos refugios y resguardos donde es-



Figura 1. El tubo en el patio (Armitage, 2005)

conderse. Lo interesante es que ningún maestro o empleado de la escuela se había dado cuenta de que esto ocurría. Sin embargo, en entrevistas con el investigador, algunos ex-alumnos de la escuela reportaban haber jugado el mismo juego, usando el mismo tubo negro como base, hacía siete u ocho décadas. Esta versión local del juego se había transmitido de generación en generación de niños, sin ninguna intervención adulta. Algunos años después de que se tomara esta foto, la escuela tuvo necesidad de agregar un aula nueva. Ésta se ubicó justo enfrente del tubo negro, frustrando toda posibilidad de continuar la tradición (Ver figura 2).

Así como los niños de este relato ocuparon los resquicios del espacio que rodeaba los edificios escolares para reproducir un juego ancestral que ningún adulto les había enseñado, hay niños y niñas que ocupan espacios precisos en cada escuela, donde reproducen otras prácticas culturales, heredadas de sus antecesores inmediatos, los jóvenes de la generación escolar precedente. Entre compañeros, pueden reinventar prácticas espontáneamente, con recursos que no tienen idea de cómo les llegaron, recursos que van conformando culturas infantiles y juveniles en continua transformación.



Figura 2. El aula prefabricada ocupa el patio (Armitage, 2005)

Si bien en los patios y los pasillos puede ser más evidente la construcción de las culturas infantiles, un reto pendiente para la etnografía es estudiar cómo este proceso ocurre también ahí donde los adultos creen tener el control, dentro de las aulas. Es posible estudiar las formas en que los niños ocupan los numerosos resquicios que se producen durante los tiempos y espacios dedicados a lo que la escuela supone ser su cometido legítimo, la enseñanza.

Cabe preguntarse: ¿tiene sentido hacerlo? Algunos investigadores dirían que se trata de momentos marginales de la interacción en el aula, de cierto ‘ruido’ que no es pertinente para entender lo que constituye el vínculo efectivo entre la enseñanza intencional y el aprendizaje académico en la escuela. Yo quisiera argumentar, al contrario, que no es posible comprender este vínculo entre lo que se enseña y lo que se aprende si no se examina con cuidado lo que sucede en los intersticios que encontramos en el quehacer cotidiano en las aulas. Estos acontecimientos también son constitutivos de la experiencia infantil de aprender en la escuela.

Para acercarnos a ellos, es necesario articular estos pequeños sucesos aparentemente inconexos, aparentemente prescindibles, para ubicarlos dentro de procesos más profundos y continuos que caracterizan a la relación educa-

tiva en las escuelas. Propongo examinar tres procesos articuladores —*la resistencia, la apropiación y la subversión*— para luego dar algunos ejemplos.

RESISTENCIA

La resistencia es un concepto que se ha utilizado mucho, en sentidos bastante diferentes entre sí. A menudo atribuido a Paul Willis, se aplicó en un conjunto de estudios que mostraron los límites de la teoría de la reproducción, un argumento necesario en su momento. La versión clásica en Willis (1977) sostenía que algunos “chavos” (*lads*) hijos de obreros, los más lúcidos, se resistían a creer el mito de la meritocracia, mientras que otros seguían la lógica escolar bajo la ilusión de salir de su condición para ascender socialmente. Junto con los jóvenes de Willis, sabemos que el ascenso social relativo no depende de la escuela, sino de los vaivenes del mercado de trabajo en una sociedad capitalista que excluye cada vez más a las grandes mayorías.

A partir de este estudio, la idea de la resistencia adquirió proporciones descomunales. Henry Giroux argumentó en contra de un uso laxo del término. Propuso crear una noción ri-

guerosa de resistencia que permitiera encontrar, entre todos los fenómenos de oposición relacionados con la educación, “aquellos que realmente estén ligados a la indignación política o moral, y no solo a la desviación o la impotencia aprendida” (1983: 289). Agregó: “En la medida en que las conductas de oposición suprimen las contradicciones y simultáneamente se funden con, en lugar de retar, la lógica de la dominación ideológica, no corresponden a la categoría de la resistencia, sino a su contrario, la acomodación y el conformismo” (1983: 290). Esta previsión fue importante frente a cierta tendencia de alabar como resistencia toda oposición estudiantil a las normas escolares.

Para Basil Bernstein (1981), los estudiantes de “clase trabajadora” bien podían mostrar una resistencia que ponía en entredicho al modelo individual y competitivo del buen alumno, saboteando la pedagogía normativa con relaciones de solidaridad o bien con posturas agresivas hacia los docentes. Para él, este tipo de resistencia podría afectar los mecanismos de control, pero no podría alterar las relaciones fundamentales de poder. El concepto de resistencia manejado por Fred Erickson (1984), en cambio, tendía a enfatizar la capacidad que tenían los alumnos a negarse a aprender lo que los maestros les proponían, como forma de re-

sistir ante su autoridad. Al recalcar el hecho de resistir, Erickson logró mostrar que no era una falta de ‘competencia cognitiva o comunicativa’ lo que explicaba el fracaso escolar, sino un juego micro-político que reproducía en el salón las tensiones y los conflictos de la sociedad.

John Ogbu (1987), por su parte, describía procesos similares cifrados en términos de la percepción social de ‘raza’, particularmente por parte de las llamadas minorías involuntarias, los descendientes de esclavos, quienes se resistían a creer el mito de la meritocracia escolar dada su experiencia en una sociedad injusta y racista. Propuso que entre los propios estudiantes afro-americanos se establecían mecanismos de presión en este sentido, como ejercer la burla hacia los pocos compañeros que destacaban académicamente acusándolos de “actuar como blancos”. Hace algunos años Douglas Foley (1991) puso en entredicho el esquema de Ogbu, considerado por muchos como una explicación adecuada del fracaso masivo de los niños afro-americanos. Con su estudio sobre estudiantes hispano-hablantes en Tejas, enfatizó más bien un juego de acciones estratégicas emprendidas por los estudiantes, en respuesta a las diversas exigencias y barreras de la escuela y la sociedad. Recientemente, Signithia Fordham (2006), una antro-

póloga afro-americana, calificó de errónea la explicación de Ogbu, argumentando que era como suponer que los primeros negros en ocupar los asientos reservados para blancos en los transportes públicos estuvieran ‘actuando como blancos’ al reclamar derechos que les pertenecían como ciudadanos. Señalaba que ésta era una forma más de «culpar a las víctimas de su propio fracaso». Sugirió concentrarse en cambio en los sutiles mecanismos de poder mediante los cuales la sociedad y las escuelas impedían que los niños afro-americanos, entre otros, pudieran aprender.

Lo que más me ha preocupado de estas diversas concepciones es que la resistencia, a pesar de su heroica connotación, termina por ser usada para explicar *el fracaso académico de los niños excluidos*. Tal pareciera que el proceso de resistencia se encuentra siempre al servicio de la reproducción auto-condenadora. Estoy convencida de que si observamos más de cerca, es posible encontrar resistencias que no llevan a la reproducción del ciclo de fracaso escolar y social, sino más bien que intentan contrarrestar los mecanismos sociales y escolares que aseguran esa reproducción. Retomando la metáfora de Fordham, se pueden encontrar prácticas de resistencia que equivalen a reclamar derechos fundamen-

tales. Esta resistencia contra el fracaso es bastante más frecuente de lo que se supone. Lo encontramos cada vez que los niños se involucran realmente en la tarea de encontrarle sentido a su experiencia escolar cotidiana. Es ahí donde emerge gran parte de “la indignación moral y política”.

Para explicar la dinámica en las clases es necesario comprender la resistencia como una fuerza que se opone a la que se considera la fuerza activa. Los alumnos se resisten ante una ‘fuerza activa’ expresada en las acciones escolares. Los docentes actúan frente a la fuerza resistente proveniente de la colectividad infantil. La resistencia es una constante. Está latente y se manifiesta en momentos en que se abre un resquicio. Está presente todo el tiempo, aunque en pocos momentos nos percatamos de sus efectos. La resistencia radica en la energía potencial de la infancia y la juventud; expresa su necesidad de entender, de aprender y de asociarse.

Treinta o más niños juntos pueden ser (me consta) mucho más fuertes que un adulto. Desde la perspectiva de los docentes, no es fácil trabajar con grupos escolares bajo las presiones institucionales. Probablemente, la fuerza de los niños infunda miedo en muchos maestros, un miedo que ellos amortiguan con

los numerosos mecanismos de mediación, de encauzamiento y de castigo de los que se valen para sobrevivir en las aulas. No obstante, los mejores maestros logran establecer algún tipo de complicidad con los alumnos, basada en una confianza básica, por lo menos parte del tiempo. En el mejor de los casos, reconocen que es justamente en los resquicios abiertos en la clase donde los niños y jóvenes resisten las fuerzas institucionales que los conducen hacia el fracaso o, por lo menos, donde resisten el sinsentido de gran parte del quehacer escolar.

APROPIACIÓN

El concepto de apropiación también ha tenido connotaciones negativas. Por ejemplo, es posible concebir la apropiación, con Michel Foucault (1976), en función de la difusión de las ideologías enajenantes de los discursos autoritarios que se propagan en las escuelas. En otro sentido, las instituciones mismas “se apropian” niños, para canalizarlos en diversas direcciones. Las escuelas más ‘desarrolladas’ del mundo estadounidense, como muestra Ray McDermott (1977; Varenne y McDermott, 1998), cuentan con espacios dedicados a la recuperación de clases y la educación especial,

y además de eso, pasarelas hacia el sistema de detención juvenil o hacia la calle. Para justificarse, estos espacios tienen que ‘llenarse’, y lo logran haciéndose de niños etiquetados para tales fines: los niños en ‘riesgo’ o con ‘necesidades especiales’, los niños ‘inmigrantes’ e ‘hijos de migrantes’, los niños ‘disruptivos’ y los ‘potenciales delincuentes’. La apropiación institucional de la vida y la energía de estos niños y jóvenes, ayuda a explicar el destino escolar irregular de millones de estudiantes.

Sin embargo, el proceso de apropiación puede funcionar en dirección opuesta. También los niños pueden apropiarse espacios, tiempos, palabras y saberes en la escuela. En este caso, es necesario concebir la apropiación como propone Roger Chartier, como un proceso multidireccional, relacional, colectivo y transformador (1990; ver también Rockwell, 1996).

Para hablar de estos espacios y tiempos es útil concebir a la escuela, como propone Jan Nesper (1994), como un conjunto de nodos en múltiples redes entrecruzadas que rebasan con mucho las bardas del edificio escolar. La escuela, nos recuerda, no es un lugar habitado permanentemente sino un lugar de tránsito, de anudamiento temporal de relaciones entre un conjunto, hasta cierto punto azaroso, de chicos y adultos que anteriormente no se cono-

cían todos entre sí. La permanencia relativa se construye a contrapelo de la tendencia hacia la entropía del sistema escolar. La escuela resulta ser así un lugar ‘flojamente acoplado’, lleno de grietas.

Durante el año escolar los maestros van y vienen; a finales de año se cambian de nivel, grupo o materia. Durante las jornadas escolares, salen del aula a atender asuntos institucionales o personales urgentes, dejando sin vigilancia al grupo. Al terminar la jornada, se retiran de la escuela cargando en sus manos la tarea de anotar en papel marcas que afectarán el destino de los niños. Estas marcas, pasadas a documentos institucionales, encauzan a los niños hacia trayectos escolares diferentes entre sí, a grupos de atención especial o a distintas escuelas. Con base en esas marcas, se mandan a los niños a determinados lugares, por determinados tiempos, y luego se reinicia el proceso de evaluación, clasificación y trato diferencial. En la perspectiva de Nespor, incluso los niños que coinciden con un mismo maestro ‘no se encuentran en la misma aula’. El tiempo y el espacio tienen una dimensión subjetiva que los alumnos construyen a partir de los diversos itinerarios que los llevan a estar de diferentes maneras en el mismo lugar y en el mismo momento.

Los niños y jóvenes transitan por las aulas de maneras muy disímiles, según las ubicaciones, los niveles y los conductos de la escolarización obligatoria y voluntaria. En las pequeñas escuelas rurales unitarias los niños pueden permanecer durante varios años junto con los mismos compañeros y adultos, pero también pueden retirarse por horas o meses por su propia voluntad, o por la voluntad de los padres, para atender tareas más urgentes de la vida. La relación generalmente es muy distinta en escuelas públicas urbanas, cercadas y cerradas, con grupos jerarquizados y progresivos, con una real obligatoriedad en la asistencia escolar; en ellas la única escapatoria es la imaginación o la eventual deserción. También es muy distinta en las ‘escuelas del mercado libre’, donde los maestros tienen que ceder ante las exigencias de sus clientes, pues éstos incluso amenazan con cambiar a los hijos de escuela si no les conceden lo esperado. El establecimiento de una relación asistencial clientelar articulada desde las escuelas ha afectado de otras maneras la relación básica y la trayectoria de los niños por los sistemas escolares. Cada forma escolar estructura diferentes condiciones de tiempo y espacio y propicia diferentes relaciones y modalidades de apropiación.

Dentro de todas estas condiciones, los niños encuentran oportunidades de ocupar por su cuenta determinados lugares y tiempos. Se apropian pequeños espacios disponibles en la escuela y ocupan intervalos que se producen entre momentos formales de la clase. Los momentos de espera abren claros donde se insinúan los niños, donde establecen o reacomodan las redes de comunicación entre sí. Y vaya que se comunican entre sí, aún en los salones más silenciosos.

Los estudios clásicos de aula siempre enfatizan el hecho de que los maestros dominan la palabra. El tiempo de habla docente, nos dicen, abarca entre dos tercios a tres cuartas partes del total, dejando mínimo tiempo a los alumnos. Puede ser cierto, si se limita la contabilidad a los espacios formales, al “ping-pong” que se da entre el maestro que interroga y los alumnos que responden. Sin embargo, este procedimiento olvida los otros tiempos: para apreciar la ocupación del tiempo de clase es necesario contabilizar el ruido, la simultaneidad de voces sobrepuestas, la multi-direccionalidad de las conversaciones informales (Erickson, 1996).

El tiempo visto así se multiplica más allá de las horas de clase. Lo paradójico es que solo tomando en cuenta lo que ocurre en este tiempo múltiple es posible empezar a explicar el

fenómeno del aprendizaje escolar, la manera en que el hecho de trabajar en grupo potencia el esfuerzo docente, al permitir que la palabra reverbere entre los niños, reflejando y refractando las ideas, las asociaciones, las intuiciones y las premoniciones acerca de contenidos académicos que les pueden parecer inicialmente bastante misteriosos. La verdad es que sigue siendo un enigma esta comunicación—más o menos verbal, más o menos audible, a menudo imperceptible— entre los niños o jóvenes en las aulas.

En estos resquicios se juega la apropiación. Los niños toman para sí lo que quieren, lo que les interesa o conviene, lo mezclan con lo que ellos traen de por sí y lo transforman para poder comprenderlo. Los niños se quedan con estas amalgamas por un tiempo, antes de transformarlas nuevamente, al encontrarse con otros significados, dentro y fuera de la escuela. Es asombroso, pese a todo, que buena parte del contenido elaborado por los niños de hecho tiene relación con los temas escolares, por lo menos así es entre los niños de las primarias en las que he pasado horas.

La comunicación en los tiempos arrebatados a los ejercicios escolares contribuye a formar otro espacio, el ‘tercer espacio’, en palabras de Homi Baba (1994: 37-38; Gutiérrez, Rymes

y Larson, 1995), donde se construyen prácticas culturales y sociedades alternativas, generalmente híbridas. Este se constituye como un espacio en el que los alumnos pueden confrontar diferentes saberes y apreciar su sentido, un lugar donde traman formas de responder al docente. La apropiación acumulada por los niños y jóvenes en el transcurso de sus vidas escolares rebasa las trayectorias y los destinos que la institución les ha marcado formalmente. Teje redes cuyo término puede ir más allá del ciclo escolar para unirse a las configuraciones emergentes en la sociedad civil. Cierto, este proceso no siempre garantiza el ‘éxito escolar’; los itinerarios reales son múltiples. Pero estoy cada vez más convencida de que este tipo de apropiación informal sostiene gran parte de los aprendizajes que llegan a ser requeridos y valorados por los mecanismos escolares y sociales.

SUBVERSIÓN

Si la resistencia es la fuerza que siempre se opone a la fuerza que se considera activa, y la apropiación es la toma de espacios y tiempos no legítimamente asignados a los estudiantes, ¿cómo se distingue la subversión? ¿No será lo que ocurre cuando los niños colectivamente

trastornan o alteran el orden establecido, la normalidad escolar? Las continuas perturbaciones cotidianas ponen en apuros a los maestros, pues el orden requerido para enseñar a un grupo no se establece de una vez y para siempre sino que es el resultado de un esfuerzo continuo. No obstante, los niños y jóvenes a menudo están involucrados en establecer órdenes alternativos, con lógicas que a veces, no siempre, van en sentido contrario a las de sus mayores.

En la continua negociación con esa fuerza juvenil, los maestros logran establecer acuerdos implícitos que les permiten guiar una actividad de aprendizaje, conducir una discusión, ordenar al grupo para cambiar de materia, o para salir al patio, o para sacar o guardar los útiles necesarios. Sin embargo, en ciertos momentos, a cualquier maestro de pronto el grupo se le va de las manos, se le ‘sale de control’. Los niños colectivamente subvierten el orden, invierten la rutina de interrogación y respuesta, alteran la máquina de asignación de turnos, toman la palabra y de pronto se encuentran inmersos en una real conversación pública. Una pequeña grieta cotidiana se convierte en una gran fractura; hay riesgo incluso de un quiebre mayor, una falla en los acuerdos sedimentados. De pronto tiembla y es posible vislumbrar el

subsuelo del grupo escolar. Para el etnógrafo, estos son momentos inolvidables, momentos de revelación de dinámicas profundas que no son excepcionales, sino constantes en la interacción en el aula.

Michel de Certeau (1994), en uno de los textos más lúcidos de su amplia producción, describió cómo los jóvenes salieron a las calles a ‘tomar la palabra’ en 1968. Su visión de este momento histórico es muy distinta a la de otros estudiosos, quienes vieron en el movimiento el fracaso aparente de la socialización encargada a las instituciones educativas de la sociedad. Para de Certeau, fue más bien una señal de su éxito; reveló la intensificación del acceso a la palabra, la fuerza ejercida por una generación frente a las verdades inscritas por sus mayores. La subversión del ‘68 consistía, según él, en una irrupción de energía creativa, expresada en el efímero medio del lenguaje oral, pero que mostró ante los demás, y antes los propios estudiantes, los alcances potenciales de su acción colectiva.

Durante los momentos de subversión en la clase, los alumnos pueden trastornar el orden previsto, perturbarlo y trastocarlo, aunque sea por unos segundos o minutos. Sin embargo, estos momentos no son de simple desorden o caos sin sentido frente al ordenado negocio

de aprender en clase. A menudo, se trata de momentos en que los alumnos toman en sus manos el sentido mismo del contenido, lo cuestionan, le dan vueltas, le buscan sus contradicciones, se liberan de las señales dadas por los maestros para ‘responder correctamente’. Aún más, pueden dejar de dirigirse al maestro para involucrarse de lleno en un diálogo de muchas voces entre ellos mismos.

La subversión es casi siempre un proceso que teje y amarra los vínculos entre los niños o jóvenes reunidos, casi al azar, en una escuela. Forma redes de potencial solidaridad que contrarrestan la tendencia escolar hacia la individuación del proceso educativo. Si no contaran con estas redes, miles de niños no aprenderían lo que logran aprender de los contenidos mismos transmitidos por la escuela. En un sistema que presupone una tarea docente imposible, ya que ningún maestro puede darles a *todos* los niños de una clase *toda* la atención que requieren para aprender *todo* lo que deben aprender, la solidaridad entre los niños en efecto multiplica el potencial educativo de la escuela.

No se trata, obviamente, de decir que toda relación entre los niños en las escuelas es solidaria. Gran parte de sus acciones reflejan las reglas competitivas y de las valoraciones discriminatorias enseñadas por la sociedad, que a

veces ellos aplican en exceso. Sin embargo, estos momentos no son instancias de subversión del orden escolar, sino momentos de su reproducción por parte de los propios niños. La subversión, en cambio, podría entenderse como un proceso que articula solo aquellas acciones que tiendan hacia la solidaridad entre los niños y niñas de una clase. En este sentido, sería posible valorar la subversión como un proceso social profundamente educativo y constructivo y no únicamente como una oposición a un orden establecido.

OBSERVANDO LO QUE OCURRE EN LOS INTERSTICIOS EN LAS AULAS

Al adoptar esta perspectiva, intento distinguir, en momentos claves dentro del continuo flujo cotidiano, intervenciones y acciones de los niños que apuntan hacia los procesos sociales subyacentes descritos anteriormente. Primero, quisiera fundamentar la ubicación temática de mis ejemplos. A diferencia de buena parte de las contribuciones a este simposio, yo he estudiado la 'infancia'. A veces pienso que debe ser más fácil hacer investigación con jóvenes, ya que existen categorías explícitas que hacen más accesibles las culturas juveniles;

los jóvenes ya tienen voz en la sociedad. Los niños aún están encerrados en la categoría de infancia, una categoría que de hecho significa 'sin voz'. Se les ha estudiado sobre todo como objeto de acciones adultas, rara vez como sujetos de su propia historia. Esto es especialmente cierto en el campo educativo, donde se les aborda como los destinatarios de las acciones escolares. No obstante, ya existe una rica veta de estudios sobre la historia cultural de la infancia que considera a los niños y niñas como protagonistas.

He intentado integrar a los estudios en el aula esta mirada histórica y antropológica sobre culturas infantiles y juveniles que a menudo se sitúan en otros escenarios, como la familia, la calle, el patio. Esto implica adoptar conceptos distintos sobre el aprendizaje, el conocimiento y la cultura a los que usa la ciencia de la educación. Desde la antropología, se reconoce que los niños siempre están involucrados en la construcción de conocimientos significados, aunque estos conocimientos no siempre sean los que la escuela valida para determinar sus niveles de aprovechamiento. A pesar de ello, a menudo sus procesos interpretativos integran y reelaboran las informaciones y las perspectivas que obtienen en la escuela. A continuación les presento algunos

ejemplos, necesariamente resumidos por las restricciones de tiempo y espacio.

EL SILENCIO COMO SEÑAL DE RESISTENCIA

Si bien puede quedar la impresión de que los procesos de resistencia, apropiación y subversión son ostentosos y escandalosos, la mayor parte del tiempo son más bien relativamente tranquilos, sin por ello dejar de ser contestatarios. Una señal importante a seguir son los momentos de silencio de los alumnos frente a alguna iniciativa docente.

1) M: Para tener contento a su dios, tenían que hacerle sacrificios humanos... y para tener contento a nuestro dios, en la actualidad: ¿hay que sacrificar personas?

As: [seguras.] No.

2) M: ...aquí [señalando en el libro] un médico naturalista está curando con hierbas, ahora ya no se ha seguido el mismo sistema, no, ya cambió. ¿Los médicos ahora curan todavía con hierbas?

As: [silencio.]

M: no.

Estos fragmentos son tomados de una misma secuencia, en la que el maestro interrogaba a las alumnas de la clase (los niños estaban afuera) en torno a una lección sobre los cambios

históricos¹. En el caso 2), el contenido debe ser comprensible para las alumnas; también es relativamente fácil inferir la respuesta a la pregunta que hace el maestro, cuya estructura es idéntica a la que ha hecho numerosas veces en la misma secuencia (como en el caso 1). No obstante, hay silencio y reticencia por parte de las alumnas. Sugiero interpretar ese silencio como señal de que las niñas se resisten a aceptar lo que implícitamente quiere el maestro que confirmen. Esto es posible por tratarse de un contenido que es accesible a su experiencia, pues en su pueblo semi-rural todavía existían prácticas de medicina herbaria. Algunos turnos más adelante, la misma reacción se repite.

3) M: ¿era justo que unas cuantas gentes poseyeran muchas tierras y los demás fueran trabajadores?

As: [silencio] Una niña [en voz baja]: no.

M: en cambio ahora, ¿todos podemos ser dueños de tierras?

As: [silencio. Unas afirman con la cabeza... otra dice]: sí [bajito].

M: sí [voz firme] todos podemos... [pausa] si algunos tienen más terrenitos es porque los han

1 Observación de una clase de quinto grado, en Tlaxcala, 1980. Analizado en Rockwell, 1995.

comprado, pero otros que no tienen, lo pueden comprar, en ese tiempo solo los nobles podían comprar y tener tierras.

La última intervención del maestro apoya la interpretación. Él amplía su primera afirmación en evidente reconocimiento de la reticencia de las alumnas. El contacto de las niñas con otra realidad, en la que no todos son dueños de tierras, posiblemente les permita dudar de la afirmación de que “todos podemos ser dueños de tierras”. El maestro se ve obligado a aclarar: “todos tienen derecho a comprarla”.

Estas interpretaciones del silencio son inferencias mías, tal vez aventuradas, que requerirían mayor respaldo con el estudio de los saberes contruidos fuera de la escuela. No obstante, valgan los ejemplos para señalar la posibilidad que tienen los niños de contrastar las verdades expuestas en la escuela con otras fuentes de conocimiento y opinión. El silencio es una de las reacciones posibles ante las contradicciones que encuentran; otras reacciones son más veladas o más abiertas, dependiendo de la continua negociación de legitimación del saber que ocurre en clase (véase más ejemplos y discusión en Candela, 1999).

TOMANDO LA PALABRA: ENTENDIENDO A LOS GALOS DESDE EL MAGREB

El siguiente ejemplo proviene de un grupo de cuarto en una primaria de París. Los maestros franceses generalmente trabajan con tiempos muy controlados, en los que parecería difícil que los alumnos pudieran intervenir fuera de la pauta esperada. No obstante, ahí también encontré fisuras².

La maestra pide a los niños, de cuarto grado, que lean un texto corto del libro de historia sobre la conquista romana de Galia. Leen en silencio. La maestra atiende otros asuntos. De pronto una voz irrumpe en el silencio. “¿Qué no murieron todos los galos?” Es Farouk, un niño magrebí particularmente desinhibido, que la maestra había apartado de los demás porque solía hablar demasiado con sus compañeros. Había estado leyendo el texto con atención. Ella le responde con cierta impaciencia: “no, por eso se llaman galo-romanos, permanecieron bajo la ley romana”. Luego, en una apretada discusión con toda la clase sobre el texto, la maestra pregunta sobre las ventajas que tuvo para los galos pertenecer al imperio romano. Un alumno ofrece rápidamente: “aprender el latín”. La maestra aclara,

2 Realicé trabajo de campo en dos primarias de París durante octubre y noviembre de 2005.

“no, es cierto que lo aprendieron, pero no era necesariamente una ventaja”. Otro comenta, “los transportes”; la maestra, más dispuesta a aceptar esta intervención, agrega que los romanos protegían los caminos y los transportes. Así continúan, cuando Farouk interrumpe de nuevo: “yo no comprendo... Vercingetorix [quien estaba representado en una ilustración de la lección] ¿era galo o romano?” La maestra le contesta que sí era galo pero Farouk no parece convencerse. Ella continúa respondiendo a su propia pregunta sobre las ventajas: “los romanos protegían al país de invasiones... establecieron la paz...”. Otro alumno desliza otra posible ventaja: “Se cortaron el cabello” [anteriormente la maestra les había hecho notar que en los bajo relieves romanos se distinguían a los galos, como Vercingetorix, por sus largas cabelleras]. La maestra le da entrada a la sugerencia: “bueno, eso era cosa de modas”. Farouk vocaliza sus inquietudes, inquietudes que posiblemente otros niños también tienen, pero que no expresan, atentos como están a dar con la respuesta a la pregunta de la maestra. Sus interrupciones en la clase son constantes, y a menudo enfrenta un comentario represivo de la maestra: “¿contestas no importa qué!” [Cuando supone, lógicamente, que el jefe de los francos era Napoleón]. En otros casos, cuando le atina [cuando contesta que el lugar donde se iba a la escuela en la edad media era la iglesia] la maestra le dice “¡muy bien, Farouk!”

¿Qué hay detrás de las dudas expresadas en esta situación, que se salen totalmente de la lógica de la interacción establecida por la maestra? Es importante recordar primero que se trata de un niño magrebí que intenta comprender la historia de Francia, única que se enseña en la primaria. La lección desde luego conlleva una velada legitimación del dominio imperial romano, y por ende, del dominio francés sobre los países del Magreb; sin embargo, no es esto lo que inquieta, a su corta edad, a Farouk. En su preocupación sobre el destino de los galos y la identidad de Vercingetorix, es probable que Farouk recurra a su apropiación de la lección pública más notoria de historia francesa. Los franceses han convertido en héroes nacionales a Asterix y su banda de galos, elevados al estatus de historietas para niños (del tipo culto de los *bandes dessinées* franceses) y de un parque para competir con Disneylandia. Tal vez esto sugiera que ellos fueron los ganadores, y no los perdedores, de la historia. Además, si el libro dice que los romanos conquistaron Galia, y la conquista puede entenderse como exterminio, ¿cómo es posible que hayan sobrevivido los galos? ¿Cómo entender que Asterix, y por lo tanto Vercingetorix, no estuviera del lado de los ganadores? Sea o no éste su razonamiento, todo parece indicar que Farouk ha tratado de seguir

la lógica del texto, interpretándolo en función de sus propios saberes de la historia de Francia. En consecuencia, tiende a hacer asociaciones más allá de lo esperado por la maestra. Lo importante es que Farouk, señalado como «niño problema», no se está «resistiendo a aprender»; su resistencia no puede «explicar» su fracaso, aunque sus calificaciones probablemente no sean óptimas. Más bien, se «resiste a fracasar», por ello toma en serio la lección que la maestra le ha propuesto leer. En el fondo, se resiste a *no* comprender el mundo en el que le tocó crecer.

SUBVIRTIENDO LA CLASE: EL DILEMA DE LOS GEMELOS

En otra escuela parisina, acompañé durante varias semanas las clases con un grupo de niños todos hijos de inmigrados; algunos habían nacido en Francia y otros en diversos países, sobre todo de África. En esta clase la maestra era algo más tolerante con los tiempos de intervención de los niños y a veces dejaba que se desarrollaran verdaderas discusiones entre ellos. En una ocasión, la maestra repasa con los estudiantes, para mi beneficio, un programa de promoción de la lectura de novelas juveniles. Pregunta a varios de ellos en qué consiste el programa, cómo se organizan las lecturas y las votaciones



Figura 3. Portada de *Los gemelos de la casa cuadrada*

para seleccionar los mejores libros infantiles. En otras ocasiones ella les ha leído partes de novelas, siempre con mucho éxito en mantener el interés de los niños. En este momento, presenta ante el grupo algunos de los últimos títulos que le han llegado de la colección. En

general, todo marcha en calma hasta que muestra al grupo un librito de pasta llamativa, *Les jumeaux de la case carrée* (*Los gemelos de la morada cuadrada*), sin dar mayor comentario. Lo interesante de la portada es que presenta a dos niños, una niña claramente “africana”, y otro más bien tipo “europeo”. A partir de la presentación, se desata en el grupo una participación “desordenada”, es decir, sin respeto a la regla de alzar la mano para pedir turno. La interacción duró más de diez minutos. Presento aquí una transcripción muy fragmentada de la discusión (traducida del francés) en el que no pude incluir todo lo dicho, pero que capta el sentir del grupo.

M: [mostrando la portada]: estos son los gemelos...

Dos o tres alumnos [interrumpiendo]: ¡no son del mismo color!

M: no, no son del mismo color... [sin que pida intervenciones de los alumnos, estos empiezan a opinar...]

Maxime: tal vez uno creció a ser totalmente blanco.

M: [contestándole solo a él]: ¿quieres decir albino?

Abdulay pregunta: ¿son hermanos?

MaAwa levanta la mano.

M: MaAwa.

MaAwa: tal vez su padre era de diferente color que su madre...

M: ¡ahaa!

Diarra: o tal vez eran de color moreno...

Moussa: era mestizo.

M: sht, sht.

Mohammed: tal vez sus padres eran divorciados, la madre era blanca y hizo un bebé, que es el medio hermano del otro hijo del padre, pero nacieron el mismo día...

[...]

M: Eric.

Eric: ...deben ser gemelos, deben ser de la misma madre blanca.

M [intentando callarlos]: es suficiente... sht, sht.

Pero los alumnos siguen, generalmente sin pedir la palabra, hablando tanto entre ellos como con la maestra...

Wendy: ...tal vez los dos son negros pero uno tiene una enfermedad que lo hace blanco.

M: sí, eso se llama ser albino...

Mamadou: tal vez los dos fueron a diferentes países... uno salió hacia el norte y se hizo blanco, el otro salió hacia el sur y se hizo negro...

Moussa: ¡pero si nosotros vivimos en el norte!

M: sí, nosotros vivimos en el norte...

[... 1

Lilia: si son de diferente color, eso no importa nada... igual son hermanos.

M [en acuerdo con Lilia]: sííí...

Maryenne: tal vez... el negro tiene los pelos negros, y el otro se pinta el pelo de amarillo...

M tose. Una mujer interrumpe a la puerta para ver cuántos se quedan a comer [normalmente eso daría por terminada la discusión].

Los alumnos siguen opinando entre ellos [hay discusiones cruzadas, interacciones simultáneas o sobrepuestas, de las que solo escucho algunas frases].

Mamadou: pero no... también tienen diferente color de ojos...

La maestra se integra de nuevo después de atender a la señora de la puerta, pero sigue la discusión entre los niños.

M: no nos podemos escuchar si todos hablan... levanten la mano...

MaAwa: tal vez nacieron el mismo día y por eso se les considera como gemelos, pero no lo son...

M: sí... viven juntos, son de la misma edad... pero no son hermanos...

Varios As: ...son de otro país, sí, de otro país...

Lilia: eso no quiere decir nada.

Maryenne: o se parecen tanto que les dicen gemelos...

Moussa: ...pero cómo... si uno tiene la piel negra...

Varios As objetan esto.

M: escuchen a Máxime.

Maxime: ... ¿por qué dicen que son gemelos de la morada cuadrada?

M: de la morada cuadrada ¿quiere decir qué?

Varios alumnos buscan en un diccionario, pero no lo encuentran.

M: Eric.

Eric: morada quiere decir casa³.

M: sí, Eric, una morada es como una casa, es cuadrada...

Diarra va y lo dibuja en el pizarrón: es así...

Lilia: ...tiene una puerta.

Gaëlle: ...en los pueblos siempre hay... [empieza a explicar cómo son las casas en los pueblos de África. Otros también hablan. La maestra interrumpe].

M: ¡alcen la mano!

Moussa: ... ¿en la ciudad o en los pueblos?

M finalmente lee la contraportada: ...dos niños que nacieron el mismo día en un pequeño pueblo de África. Todo está en su contra, su medio social, el color de su piel... sin embargo, van a vivir juntos una bella historia de amistad...

Mamadou: dos niños... es una historia de una amistad... van a contar sus historias...

Lilia [quien tal vez ya había leído la novela, da una explicación.] Cuenta que el niño es hijo de franceses que viven en África y allá la mamá que estaba embarazada dio a luz en el mismo cuarto, que la mamá de la niña, pero ésta señora se murió y la mamá del niño la amamantó... hasta que la adoptaron... [...]

3 En francés *case* es un sinónimo más bien raro de *maison*, y muchos niños no conocen la palabra; sin embargo Eric, ecuatoriano, lo adivina sin problema por asociarlo con “casa”.

Gaelle, que ha sostenido la mano desde que fue interrumpida, se enoja por no poder hablar...

Abdulay: ¡yo no comprendo nada!... [...]

M: son gemelos... por nacer el mismo día a la misma hora... uno puede llamarlos gemelos...

Abdulay: ¡pero no lo son!

M: bueno, todo eso lo veremos cuando leamos el libro....

La maestra detiene las intervenciones y levanta otro libro para leer lo que dice el título y la contraportada. Luego empieza a leer el texto de ese nuevo libro.

Los niños están callados; no parecen interesarse en lo que lee la maestra, aunque ella intenta atraerlos con gestos de suspenso al leer.

¿Qué muestra este incidente? Desde luego hay varias señales en este episodio que pueden interpretarse como resistencia a obedecer a la maestra. Para empezar, se rompe la rutina de pedir la palabra levantando la mano. Las intervenciones de los niños rebasan la capacidad de la maestra de llevar en orden la discusión. Los niños se resisten a jugar conforme a las reglas normales de clase. La interacción desmiente la pauta Interrogación-Respuesta-Evaluación que supuestamente es característica del discurso triádico en la clase. Sin que la maestra haga una pregunta, los niños empiezan a opinar. Incluso hay niños que le hacen preguntas directa-

mente: ¿son hermanos? También es claro que los alumnos se apropian de un tiempo que iba a estar dedicado a otras cosas. La maestra no alcanza a terminar de presentar todos los libros que tiene posados sobre el pizarrón. Después del incidente, queda poco tiempo antes del recreo para leerles un cuento completo.

Las interrupciones de la clase por personas que llegan a la puerta por distintos asuntos son frecuentes, aun en París. Los niños aprovechan uno de los intervalos para apoderarse de unos minutos y continuar con una conversación “real” que les interesa a ellos, más que a la maestra. Así, ante la sugerencia de que en realidad el niño “güero” se pintaba el pelo, otro alumno objeta, “pero tiene los ojos azules”, implicando que esto no podría ser porque se los pintaba. Varios alumnos llevan a otros planos el intercambio, como la que opina que a fin de cuentas, no importa que sean hermanos de diferentes colores. La maestra parece olvidar ahí su papel neutral y toma partido momentáneamente con esta niña. En otros momentos, la propia maestra intenta aprovechar la situación, bajo la conocida forma de ofrecer términos científicos (es albino), o bien pidiéndoles que averigüen el significado de la palabra “*case*”. Sin embargo, es claro que ella no controla la secuencia del discurso. Finalmente logra un cierre aparente,

diciéndoles que todo se aclarará cuando lean el libro, pero varios se quedaron frustrados por no poder expresar sus opiniones, o confundidos por lo dicho. Por el momento, la maestra tiene planeado la lectura de otro cuento, pero no los logra convocar. Por lo visto, se mantiene una inquietud subterránea.

Lo significativo es que los alumnos estaban ejerciendo un pensamiento hipotético bastante complejo. Entre todos, no solamente se encontraban enredados en los estereotipos sociales asociados con toda la cuestión subyacente de “las razas”, con los estereotipos construidos socialmente, sino que también enunciaron casi todas las posibles razones por las que pudiera haber gemelos de diferentes colores, desde el efecto del clima (norte y sur) o de ser de “otros países”, o la posibilidad de matrimonios mixtos con hijos “mestizos”, hasta el posible cambio artificial del color de la piel, el pelo y los ojos.

En suma, este es un caso de real “toma de la palabra”, una subversión no solo de las reglas formales, sino también del sentido mismo de la lección. La frustración resultante llega cuando los niños pierden este espacio, frente a la débil promesa de que todo se va a aclarar posteriormente, al leer la novela.

Algún tiempo después, en efecto, leyeron la novela, una historia en la que el joven “blanco”

pero africano enfrenta la discriminación en una escuela parisina por su modo de ser y hablar, reivindica su pertenencia al país africano y busca a la gemela de su infancia. Los alumnos de este grupo, particularmente los que tenían nexos con la África sub-sahariana, estaban visiblemente conmovidos por la novela; muchos decían preferirla a los otros libros porque constituía una denuncia del racismo.

LA ANALOGÍA CON EL PATIO DE JUEGOS

¿Qué relación tienen los anteriores incidentes con la historia del juego con el tubo negro en el patio de una escuela inglesa? Pienso en algunas analogías posibles.

- a. Todo ocurre de manera azarosa. No se trata de momentos en que los docentes organicen juegos o ‘promuevan la participación en clase’. Son momentos residuales en las rutinas básicas, resquicios que quedaron al margen de lo planeado. Los niños aprovechan un descuido del maestro, una interrupción en la puerta, así como un rincón olvidado en el patio, para organizar sus propias actividades.
- b. Los niños ocupan estos momentos y lugares y los utilizan para determinados juegos

-o conversaciones- que ya saben entablar. Los niños resisten, incluso con silencios; se apropian tiempos y turnos, y a veces subvierten el orden dado.

- c. Existe un claro orden en lo que hacen; no es el caos. Se trata de prácticas lúdicas o discursivas, realizadas con recursos heredados, o con nociones tomadas de múltiples fuentes. Las conversaciones respetan reglas de interacción distintas a las que rigen la clase, pero tienen tanto orden como lo tienen los juegos alrededor del tubo negro.
- d. Los niños están involucrados en procesos de aprendizaje serios —tan serios como lo son los juegos infantiles— y a menudo usan conocimientos que son pertinentes incluso en función de la escuela y la sociedad —como la historia de Francia y la herencia de los rasgos genéticos— mezclados con otros elementos del entorno ideológico, como las justificaciones o impugnaciones de las categorías ‘imperio’ y ‘raza’.
- e. Los adultos, los maestros en este caso, no siempre entienden del todo lo que pasa; no perciben el orden establecido por los niños entre sí. No pueden acceder completamente a lo que está pasando por las mentes de los niños, ni sus lógicas discursivas. Sin embar-



Figura 1. La sal se pone morena (Foto de Mariana Yampolsky)

go, los niños expresan argumentos válidos, por ejemplo para aclararse la situación de los gemelos. Señalan contradicciones reales, por ejemplo, entre ser héroe nacional y haber estado del lado de los perdedores. Así como los niños suplen la falta de un diseño adecuado de patios de recreo, también agregan dimensiones más complejas a las discusiones y las actividades propuestas en las clases.

- f. Así como los planificadores escolares intentan ocupar o rediseñar los espacios ya ocupados por los niños, los maestros intentan restablecer las reglas de orden o reorientar las discusiones abiertas por los niños. Si esto no funciona, intentan participar con los niños. A veces, se someten al nuevo orden construido por los niños, alineándose con las posturas de alguno de los interlocutores, o retractándose de lo que ellos mismos han afirmado anteriormente.

CONCLUSIÓN

En los anteriores ejemplos, encontramos niños y niñas que participan en los procesos de resistencia, apropiación y subversión. Sin embargo, en el sentido estricto del aprendizaje y el razonamiento, sus acciones de resistencia o subversión no son acciones auto-condenadoras (en el sentido manejado por algunos autores) que impidan su apropiación de los saberes escolares. Resisten justamente ciertas prácticas escolares que desalientan su aprendizaje más profundo, significativo, duradero, aun cuando sus acciones pueden ser entendidas por los adultos como disruptivas. Farouk y los niños que discuten sobre los gemelos no se ‘resisten

a aprender’; están desesperadamente tratando de comprender la información contradictoria que reciben del medio y de la escuela, sin embargo, por ello no dan con la respuesta requerida por la escuela. En lugar de simplemente negarse a aprender lo que el maestro enseña, los alumnos se organizan en función de una mejor apropiación de ese contenido verdadero que la escuela pretende dar.

Solo si la escuela toma este tipo de acciones como indicios de rebeldía, pueden servir de pretexto para canalizar a los niños y jóvenes hacia el fracaso escolar y hacia destinos reservados para los excluidos de la sociedad. Es posible que los espacios de reflexión que logran los niños en la primaria no sean una constante en sus vidas escolares. La secundaria es notoriamente un nivel muy cerrado, estricto, en Francia como en todas partes. Por otra parte, es necesario recordar que los procesos que se pueden reconstruir en una escala cotidiana no siempre se relacionan con procesos que se generan a otras escalas, como la de las trayectorias estudiantiles a lo largo del sistema escolar. Las interacciones cotidianas muestran, sin embargo, que los estudiantes que toman la palabra no se convierten necesariamente en cómplices de un proceso de reproducción a escala social. La resistencia produce y reproduce el conoci-

miento cultural infantil, con elementos inventados y apropiados de muchos contextos. El proceso mantiene una relación bastante más complicada que la mera complicidad con los procesos de reproducción de prácticas o ideas sociales dominantes (por ejemplo, clasismo, sexismo, o racismo).

En la escala cotidiana, se torna visible la fuerza que expresan grupos de niños que poseen una cierta vitalidad. Su franqueza revela una capacidad inaudita de contrastar sus propias experiencias con las consignas y los contenidos avalados por la escuela. Sin embargo, tampoco hay que sobreestimar su poder. Parafraseando a Brett Williams (1991), es tentador mirar a los niños y a los jóvenes resistiendo la hegemonía adulta y dominante, creando sus propios significados al recibir los múltiples mensajes inscritos en su entorno, tanto escolar como social, creando puentes para comprender aquellos mundos hechos por los adultos. Podríamos pensar que de esta manera se liberan, por lo menos momentáneamente, de muchas mentiras y distorsiones recibidas, sobre todo por los medios. No obstante, es difícil que trasciendan los límites impuestos por quienes conforman ese mundo simbólico y material dentro del cual se desarrollan. Sus acciones y discursos reflejan las contradicciones de esa

cultura dominante, recrean tanto las restricciones como la autonomía posible. Siempre es posible, como insiste Williams (1991), que se identifiquen con figuras, imágenes y juguetes de un contenido bélico espantoso, creados comercialmente para distraerlos de los encuentros cara a cara con sus semejantes y con los adultos que les pueden dar amor y comprensión. Por ello, la responsabilidad de crear otro mundo posible recae también en nosotros, los adultos.

BIBLIOGRAFÍA

- Armitage, M. 2005 "The Influence of School Architecture and Design on the Outdoor Play Experience within the Primary School" en *Paedagogica Historica* (Gent: Routledge) N° 41(4.5), pp. 535-553.
- Bernstein, B. 1981 "Codes, modalities, and the process of cultural reproduction: A model" en *Language in Society* (Cambridge: Cambridge University Press) N° 10, pp. 327-363.
- Bhabha, H. 1994 *The Location of Culture* (Londres: Routledge). En español Bhabha, H. 2002 *El lugar de la cultura* (Buenos Aires: Manantial).

- Candela, A. 1999 *La ciencia en el aula* (México: Paidós).
- Chartier, R. 1990 *Les origines culturelles de la Révolution Française* (París: Seuil).
- de Certeau, M. 1994 *La prise de la parole* (París: Seuil).
- Erickson, F. 1984 "School Literacy, Reasoning, and Civility" en *Review of Educational Research* (Estados Unidos: SAGE) N° 54(4), pp. 525-546.
- Erickson, F. 1996 "Going for the zone: the social and cognitive ecology of teacher student interaction in classroom conversations" en Hicks, D. (ed.) *Discourse, learning and schooling* (Cambridge: Cambridge University Press) pp. 29-62.
- Foley, D. E. 1991 "Reconsidering Anthropological Explanations of Ethnic School Failure" en *Anthropology and Education Quarterly* (Estados Unidos: Wiley) N° 22(1), pp. 60-86.
- Fordham, S. 2006 Participación en la Mesa Redonda dedicada a la memoria de John Ogbu (Ethnography Forum, University of Pennsylvania) febrero.
- Foucault, M. 1976 *Vigilar y castigar* (México: Siglo XXI).
- Giroux, H. 1985 ""Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico" en *Cuadernos Políticos* (México: UNAM) N° 44, pp. 33-65. En inglés: 1983 "Theories of reproduction and resistance in the New Sociology of Education. A critical analysis" en *Harvard Educational Review* (Cambridge: Harvard Education Publishing Group) N° 53(3), pp. 257-293).
- Gutiérrez, K.; Rymes, B.; Larson, J. 1995 "Scripts, Counterscripts, and Underlife in the Classroom: James Brown versus Brown v. Board of Education" en *Harvard Educational Review* (Cambridge: Harvard Education Publishing Group) N° 65(3), pp. 445- 471.
- Kaschuba, W. 1989 "Popular Culture and Workers' Culture as symbolic orders. Comments on the debate about the history of culture and everyday life" en Lutdke, A. (ed.) *The History of Everyday Life* (New Jersey: Princeton University Press).
- McDermott, R. 1977 "Social Relations as Contexts for Learning in School" en *Harvard Educational Review* (Cambridge: Harvard Education Publishing Group) N° 47(2), pp. 198-213.
- Nespor, J. 1994 *Knowledge in Motion* (Londres: The Falmer Press).
- Ogbu, J. 1987 "Variability in Minority School Performance: A Problem in Search of

- an Explanation” en *Anthropology and Education Quarterly* (Estados Unidos: Wiley) N° 18(4), pp. 312-334.
- Rockwell, E. 1995 “En torno al texto: tradiciones docentes y practices cotidianas” en Rockwell, E. (ed.) *La escuela cotidiana* (México: Fondo de Cultura Económica).
- Rockwell, E. 1996 “Keys to appropriation: Rural schooling in Mexico” en Bradley, A.; Levinson, D. F.; Holland, D. (eds.) *The Cultural Production of the Educated Person* (Albany: State University of New York Press) pp. 301-324.
- Varenne, H.; McDermott, R. 1998 *Successful Failure: The School America Built* (Boulder: Westview Press).
- Williams, B. 1991 “Good Guys and Bad Toys, The Paradoxical World of Children’ Cartoons” en Williams, B. (ed.) 1991 *The Politics of Culture* (Washington: The Smithsonian Institution Press).
- Willis, P. 1977 *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs* (Westmead: Saxon House). Versión castellana: Willis, P. 1983 *Aprendiendo a trabajar: Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera* (Madrid: Akal).

RECUPERAR LA HISTORIA EN LA ANTROPOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN*

A principios de noviembre de 2009, mientras elaboraba este capítulo, llegaron noticias de que dos grandes antropólogos, Claude Lévi-Strauss y Dell Hymes, habían fallecido. En un primer momento, no había considerado que su obra fuera particularmente significativa para la antropología histórica, pero una reflexión mayor hizo de esta contribución una excelente oportunidad para rendirles tributo. Su pérdida resonó profundamente en mí, mientras recordaba momentos del camino que había seguido hacia la integración de mi entrenamiento inicial en historia con mi dedicación posterior a la antropología de la educación. Al inspirarme en ellos en esta introducción, espero proporcionar una base histórica para mi propio ar-

gumento, situado como está en esta segunda mitad del siglo XX y en la fructífera periferia latinoamericana.

Un primer encuentro con la obra de Lévi-Strauss nos había brindado a muchos antropólogos un escudo frente a la abrumadora perspectiva eurocentrista que confundía la historia con la presunción de una evolución progresiva de la humanidad que culminaba en la cultura “occidental”. François Hartog resume el argumento de Lévi-Strauss en *Race et Histoire* (1952):

... con el objeto de hacer justicia a la diversidad de culturas, uno debe comenzar por reconocer que todas las sociedades están dentro de la historia, pero también que el tiempo no es igual para todas [...] Las formas de civilización que se nos hace imaginar como “escaladas en el tiempo” deberían ser vistas, en cambio, como “dispuestas en el espacio”. (2005: 183)

* De la edición: Rockwell, E. 2011 “Recovering history in the Anthropology of Education” en Levinson, B.; Pollock, M. (eds.) *A Companion to the Anthropology of Education* (Oxford: Wiley-Blackwell), pp. 65-80. Traducción de: María José Rubín.

Lévi-Strauss interpretaba la rica diversidad de la expresión simbólica humana como múltiples

transformaciones de estructuras culturales básicas, pero tuvo el cuidado de no convertirlas en evidencia de un desarrollo cronológico que implicara un proceso evolutivo unilineal (Lévi-Strauss, 1975). Aun así, la lucha por liberar nuestro pensamiento del esquema evolutivo continúa hasta la actualidad. Como aducen los Comaroff (1992: 4), quienes citan a Lévi-Strauss: “[El evolucionismo] permanece en nuestros huesos, por así decir, con profundas implicancias para nuestras nociones de historia y nuestras teorías del significado”.* La tarea de recuperar una dimensión histórica en los estudios antropológicos, sin recurrir a un esquema evolucionista, es un desafío vigente, reconocido por Lévi-Strauss, así como por otros, muchas décadas atrás.

Dell Hymes, uno de los fundadores de la antropología de la educación, abordó la historicidad desde el polo opuesto, utilizando una perspectiva proximal más que distal. Tuve conocimiento por primera vez de sus investigaciones mientras trabajaba en estrecho contacto con lingüistas en el campo de la educación bilingüe en México, en la década de los setenta del siglo pasado. Formado en lingüística y ha-

biendo ejercido en numerosos departamentos de antropología, Hymes fue nombrado Decano de Estudios de Posgrado en Educación en la Universidad de Pensilvania, en 1975; consideraba el estudio de la educación no como una “aplicación” de la antropología, sino como una oportunidad para lograr una comprensión profunda del lenguaje y la sociedad. Este propósito fue recogido en su introducción a uno de los primeros libros que leí y enseñé, *Functions of Language in the Classroom* (Cazden, John-Steiner y Hymes, 1972). Pese a su relevancia, este libro y los que le siguieron despertaron una falsa polémica entre “microetnografía”, vinculada con la sociolingüística, y los “verdaderos” estudios antropológicos sobre escolarización. Creo que hoy podemos desestimar esta oposición, recordando que muchos académicos que trabajan en antropología y educación adquirieron importantes conocimientos a través del estudio situado del discurso, al igual que los estudiosos del discurso han contribuido significativamente a una perspectiva antropológica amplia (por ejemplo, Erickson, 2005; Varenne y McDermott, 1998). El propio Hymes no solo llamó la atención sobre el desarrollo de géneros discursivos específicos en las escuelas, así como en otros ámbitos, sino que también convocó a hacer una etnología educa-

* Traducciones del original en inglés por el traductor, en este y los demás casos.

tiva, entendida como una búsqueda sistemática y comparativa de respuestas a preguntas tales como “¿Qué clase de escuelas existen?” (Hymes, 1980). Su reconocimiento general de la historicidad de los fenómenos culturales y su renuencia a las dicotomías y tipologías simples es muy clara, por ejemplo, en el siguiente párrafo, en el que *educación* podría fácilmente reemplazar a *lingüística*:

Como revela la historia de la lingüística, entonces, cualquier estado sincrónico de la cuestión tiende a caracterizarse por una relación entre un movimiento central y una gama de tradiciones. La interrelación puede ser complejamente dialéctica. (Hymes y Fought, 1981: 229)

A continuación, propongo que la tarea de recuperar la historia en la antropología de la educación no consiste simplemente en sumar un capítulo de historia a una etnografía tradicional. En cambio, es un intento de comprender precisamente la “dialéctica compleja” entre los movimientos educativos centrales, tales como las formas hegemónicas de escolarización, y las tradiciones educativas y culturales diversas que las atraviesan y las confrontan en múltiples escalas espacio-temporales. El concepto de “reproducción”, resumida en el epitafio de

pelícanos engendrando pelícanos que inicia la obra de Bourdieu y Passeron (1977), difícilmente captura las experiencias multifacéticas de escolarización que emergen en lugares y periodos específicos. Y el modelo de “gramática de la escuela graduada” impuesto a las escuelas primarias durante el siglo XIX en los Estados Unidos (Tyack y Cuban, 1997) no logra dar cuenta del encuentro discontinuo de variados grupos multietarios y multilingües, con un solo maestro, escuelas que se resisten a la “gramática” uniforme; se trata de un patrón que aun prevalece en la mitad de las escuelas del mundo. Claramente, necesitamos conceptos que puedan dar cuenta de modo más sutil y dinámico de la historia de la educación en el marco de procesos sociales y culturales más amplios, según lo prefigurado por los historiadores de la educación (por ejemplo, Julia, 1995).

Dado el creciente reconocimiento de este horizonte contemporáneo, una nueva perspectiva parece emerger para el estudio de la escolarización y otros procesos educativos. Antes de delinear algunas corrientes que podrían servir a esta tarea, visitaré las contribuciones del “giro histórico” en ciencias antropológicas de manera general. Desarrollo estas ideas mediante ejemplos de mi propio trabajo realizado en México y luego discuto las implicaciones de

esta perspectiva histórica para la antropología de la educación.

EL GIRO HISTÓRICO EN ANTROPOLOGÍA

Buena parte de la investigación antropológica se ha transformado profundamente durante las últimas décadas debido a un giro hacia la dimensión histórica. En la década de 1980, numerosos antropólogos hicieron contribuciones significativas. El trabajo seminal de Eric Wolf (1982) situó a “los pueblos sin historia” (sujetos tradicionales de la investigación antropológica) al interior de las profundas transformaciones globales que resultaron de la expansión europea y desafió el concepto de cultura que se originó en dicha historia. En otra dirección, Marshall Sahlins (1985) exploró cómo las estructuras culturales diversas reinterpretan los eventos en la periferia del sistema mundial y desarrolló la idea que resumió como: “Diferentes culturas, diferentes historicidades” (1985). Más recientemente, numerosas colecciones publicadas, producidas mediante el diálogo entre los autores, han llamado la atención sobre la dimensión temporal en antropología (Hastrup, 1992; McDonald, 1996; Ohnuki-Tierney, 1990). Un reconocimiento formal de la importancia

de este tema tuvo lugar en 1999, en el 98º Encuentro Anual de la Asociación Antropológica Americana de Chicago, “Tiempo en el milenio”. En aquella reunión, se propusieron numerosos desafíos al modelo evolucionista, así como productivos esquemas alternativos para la investigación del tiempo histórico.

Junto con la reconsideración del tiempo, la refutación de un concepto de cultura esencialista y estático ha contribuido al giro histórico. Ha sido expresado por muchos, pero la revisión crítica de William Roseberry (1989: 30-54) del concepto de cultura de Clifford Geertz es una afirmación particularmente pertinente. En ella, acentúa la desavenencia entre elementos de una cultura “inscrita” y los sentidos plurales que pueden adoptar al ser reinterpretados en situaciones sociales particulares. Señala que “las disyuntivas pueden ser el punto focal para la producción de sentidos nuevos y alternativos [...] o de pugnas por el sentido de elementos particulares en una tradición” (1989: 47). También resulta relevante el artículo de Emiko Ohnuki-Tierney (2004), que cuestiona la dicotomía entre “culturas híbridas” y “culturas puras”, argumentando que todas las culturas son “híbridas por su propia naturaleza”. Otros académicos (ver Halstead, Hirsch y Okely, 2008; Kalb y Tak, 2005) ofrecen críticas

más profundas del concepto tradicional de cultura y ubican los materiales y sentidos culturales cambiantes *al interior* de las dimensiones abarcadoras de praxis, poder, proceso, experiencia y lucha, que explican su emergencia y continuidad. Una serie de estudios empíricos ha articulado este sentido historizado de cultura; uno que explica claramente y con fuerza el punto es el estudio de Gerald Sider (2003 [1993]) sobre las complejas transformaciones y diferenciaciones que han marcado la historia de los pueblos de Lumbee y Tuscarora en los últimos cuatro siglos, así como sus disputadas versiones de dicha historia, situada en batallas legales que aun continúan con agencias gubernamentales estadounidenses.

Un cambio fundamental de perspectiva se produjo al mismo tiempo, cuando varias organizaciones y académicos de las regiones del mundo que han sido colonizadas por imperios europeos (Sur y Sudeste Asiático, Oriente Próximo, África y América Latina) reclamaron explícitamente no solo sus propias historias, sino también sus propias versiones del tiempo y la transformación históricos. Talad Asad (1973) expuso uno de los primeros análisis exhaustivos del rol de la antropología en la empresa colonial occidental. Un momento decisivo fue la emergencia de los estudios posco-

loniales, impulsados mayormente por el grupo de Estudios Subalternos de India que trabajaban en la tradición de la teoría de la praxis de Gramsci (Chakrabarty, 2002). En América Latina, otras fuentes influyeron en un giro hacia la investigación histórica entre los antropólogos, particularmente la teoría de la dependencia y el materialismo histórico, influenciados por la primera publicación de los *Cuadernos* completos de Gramsci en español (1975-1978).

En México, la antropología y la historia han compartido durante mucho tiempo un marco institucional común, el Instituto Nacional de Antropología e Historia, que hizo posible una proximidad conceptual aún mayor. Guillermo Bonfil Batalla, en su trabajo clásico *México profundo* (1987), argumentó que la civilización mesoamericana, lejos de haber sido destruida y suplantada por la colonización española, aún provee la matriz cultural básica para la mayoría de la población mexicana, aun cuando se reconocen sus continuas transformaciones y apropiaciones de otros materiales culturales. Simultáneamente, los antropólogos marxistas dejaron de lado las categorías de cultura y etnicidad por completo, y enmarcaron los estudios en términos de relaciones de clases, modos de producción y estudios proletarios, acentuando las discontinuidades históricas

al interior de las formaciones sociales. Este contexto académico fue la base para la fuerte crítica del proyecto de Harvard en Chiapas (Vogt, 1978), acusado de una visión atemporal y romántica de los pueblos maya de Chiapas. Los antropólogos que trabajaban con evidencia documental pudieron, subsecuentemente, reconstruir las historias que habían conducido a las configuraciones contemporáneas de las comunidades de Tzotzil en Los Altos y, por lo tanto, refutar la idea de que representaban vestigios inmaculados de la cultura maya prehispánica (por ejemplo, García de León, 1985; Rus y Wasserstrom, 1980).

Pese a que muchos estudiosos han contribuido a la integración de la antropología y la historia, considero que son más relevantes aquellos que van más allá de la incorporación de una dimensión temporal para compartir reflexiones teóricas y epistemológicas más profundas respecto de las implicancias del giro histórico. He decidido examinar en detalle las contribuciones de tres de ellos: Trouillot, los Comaroff y Fabian, quienes comparten antecedentes de investigación con pueblos del África Subsahariana, incluidos aquellos llevados por la fuerza a América.

En *Silenciando el pasado*, el antropólogo haitiano Michel-Rolph Trouillot examina la

relación de las crónicas, archivos y textos históricos con las dinámicas de poder, y expone tres momentos históricos para mostrar cómo ciertos eventos o personas del pasado han sido silenciados. Explica: “Los propios mecanismos que hacen posible cualquier registro histórico también aseguran que los hechos históricos no se creen de manera equitativa” (1995: 49). Esto conduce al “silenciamiento” del pasado: “Con silencio, me refiero a un proceso activo y transitivo: uno ‘silencia’ un hecho o a un individuo del modo en que un silenciador silencia una pistola” (Trouillot, 1995: 48). El registro histórico escrito y preservado por aquellos que detentan el poder selecciona, distorsiona y consagra eventos particulares (por ejemplo, la “Caída de El Álamo”, el “Descubrimiento de América”) y, al mismo tiempo, oculta evidencia histórica significativa. Siguiendo las ambigüedades entre “historia como lo que ocurrió” e “historia como el relato de lo que ocurrió”, Trouillot sugiere nuevas interpretaciones de fuentes secundarias recibidas. Esto es especialmente pregnante en su análisis de Sans Souci, un nativo de África, antiguamente esclavo y luego desertor militar de la lucha haitiana por la Independencia (1802-1804), quien nunca capituló al ejército francés ni reconoció a sus cómplices locales quienes

estaban decididos a restablecer la esclavitud después de la independencia. Sans Souci fue asesinado por Christophe, el futuro Rey Henri I de Haití, y su historia fue subsecuentemente silenciada por observadores contemporáneos e historiadores posteriores.

Reflexionando sobre trabajos realizados con el pueblo tshidi en su Sudáfrica natal, Jean Comaroff (1985: 13-15) señala que “la riqueza de material histórico [...] especialmente aquella de la práctica mundana de personas comunes” es “esencial para entender las continuidades y discontinuidades del mundo tshidi moderno”. Sin embargo, admite: “Tales datos son notoriamente difíciles de rescatar del olvido, aun en sociedades alfabetizadas o semialfabetizadas”. Esto la lleva a buscar una gran variedad de fuentes, incluidos documentos personales, cartas y fotografías, y, en especial, documentos etnográficos o etnohistóricos tempranos conservados por el propio pueblo tshidi. Ella advierte (como muchos lo han hecho) ante “los peligros de construir el pasado a través de la retícula del presente, o de reintroducir una dicotomía presente/pasado en un relato procesual de lo que podría ser [...]” (1985: 13-14). En otro libro sobre los problemas que afronta una “genuinamente historizada antropología”, Jean y su esposo, John Comaroff (1992: 6) señalan

la dificultad de “extrañarnos frente a nuestra propia existencia”; enfatizan la necesidad no solo de entender las dimensiones temporales de nuestras propias sociedades y de otras, sino también de “reconocer los efectos de la historia en nuestros discursos” (1992: 12). Pese a que su trabajo, como el de muchos antropólogos que intentaron recuperar una dimensión histórica, sin duda se benefició con las lecturas atentas de historiadores sociales (tales como Davis, 1975; Ginzburg, 1980; Thompson, 1963), distinguen a la antropología histórica al encuadrarla en el estudio de prácticas significantes insertas en relaciones de poder mediante el proceso de extrañamiento:

El propósito del extrañamiento [...] es recordarnos a nosotros mismos que Occidente y el resto, largamente entrelazados en lo histórico, no pueden sino ser interrogados juntos. [Nuestro desafío] es explicar las grandes coyunturas, los procesos y prácticas a través de los cuales los fenómenos sociales significantes de nuestro tiempo, tanto globales como locales, han sido moldeados. (Comaroff y Comaroff, 1992: 45)

El antropólogo belga Johannes Fabian, quien ha dedicado una vida al trabajo en África central, también ha desafiado el paradigma

evolucionista a través del cual, señala sucintamente, “la dispersión en el espacio refleja de forma directa [...] secuencia en el tiempo” (1983: 12-13). Al considerar que a las sociedades tradicionalmente estudiadas por los antropólogos les fue negado el estatuto de contemporáneas, Fabian propuso el concepto radical de coetaneidad: “¿Qué es la coetaneidad sino el reconocimiento de que todas las sociedades humanas y todos los principales aspectos de la sociedad humana son ‘de la misma edad’ [...]?” (Fabian, 1983: 159). En un artículo posterior sobre etnología e historia (Fabian, 2001: 70-86), defiende la necesidad de identificar “territorios de disputa y tareas compartidas por los tres jugadores”, las disciplinas académicas occidentales de historia y antropología y una tercera, la “historiología popular”, que para Fabian abarca las prácticas no académicas contemporáneas de representación del pasado en el presente a través de diversos medios. En su trabajo sobre artes y teatro populares, esta perspectiva lo obligó a “tomar la memoria cultural en serio”, en lugar de subsumirla bajo teorías “objetivas” de la cultura y la identidad. Su propia investigación representa un esfuerzo sostenido “por encontrarse con el Otro en el mismo terreno, en el mismo Tiempo” (Fabian 1983: 165).

Quienes nos dedicamos a la investigación sobre la educación, al intentar tomar en serio el diálogo con nuestros interlocutores en relación con las tensiones y transformaciones de procesos educativos, debemos cuestionar profundamente nuestras propias nociones de lo que constituye un hecho, tiempo o cambio histórico. Siguiendo la lógica expuesta, más que ver sus relatos de prácticas y significados del pasado o del presente como discursos que pertenecen a otra “cultura”, sería necesario aceptarlo como desafíos a nuestras propias versiones académicas de la progresión histórica de la educación. Esto conduce a una cuestión que excede el alcance de este capítulo, aunque resulta muy pertinente: la naturaleza históricamente situada de la antropología de la educación como un campo y su posicionamiento presente en relación con políticas y sistemas de gobierno en disputa.

EN LA SENDA DE UNA HISTORIA EN LA ANTROPOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Estos avances de la antropología histórica recién comienzan a emerger en los estudios etnográficos de procesos educativos. No obstante, el campo tiene importantes precedentes

que pueden muy bien servir a la tarea. Esta somera revisión de las principales investigaciones antropológicas en Estados Unidos necesariamente dejará de lado muchas referencias. En la búsqueda limitada que realicé para este capítulo, descubrí trabajo relevante para una creciente conciencia histórica. De hecho, algunos estudios antropológicos sobre la educación en los Estados Unidos produjeron el tipo de extrañamiento necesario para reexaminar la experiencia excesivamente escolarizada de ese país. Margaret Mead (1928) y Jules Henry (1963), entre otros, ofrecen indicios de los modos en que el orden económico y social dominante de mediados del siglo XX se ha infiltrado en la experiencia escolar cotidiana de millones de niños.

Sin embargo, diez años después de la fundación del Consejo de Antropología y Educación de la Asociación Antropológica Americana, Walter Precourt señaló que:

Los estudios etnográficos sobre educación tienden a ser sincrónicos en su orientación [...] Los etnógrafos no deben, sin embargo, perder de vista el hecho de que el despliegue de comportamientos relevantes para la educación forman parte de un complejo histórico mayor de patrones y procesos culturales. (1982: 440)

En las numerosas colecciones de estudios antropológicos de la educación editadas por Louise y George Spindler, el capítulo de Precourt destaca como el único estudio etnohistórico de relaciones entre escuela y comunidad. Los Spindler publicaron una propuesta interdisciplinaria del campo en 1955, en la cual la perspectiva histórica sobre la educación está notablemente ausente. Aunque ellos ya habían descrito el contexto cultural de la escolarización estadounidense y alemana, y discutido los cambios ocurridos durante sus múltiples experiencias en Alemania, tendían a situarse siempre en el ‘presente etnográfico’. Sus estudios contrastaban los valores “tradicionales” y “emergentes” en cada caso, empleando criterios de modernización que han sido cuestionadas por la teoría antropológica reciente.

No obstante, su énfasis en un estudio comparativo de la escolarización abrió paso hacia una visión más historizada de los procesos educativos. Algunos investigadores que publicaron en la colección de monografías sobre educación y cultura (Spindler y Spindler, 1983) incluían mínimamente una contextualización histórica de las localidades estudiadas (con nombre reales o ficticios); en algunos casos entretejían la historia local y global en la narrativa etnográfica. Estos antecedentes han conducido a

algunos estudios comparativos sistemáticos (Anderson-Levitt, 2003) y a ensayos que destacan, por ejemplo, “la dialéctica histórica entre poderes coloniales y poblaciones indígenas” (Philips, 1992) y, por lo tanto, han contribuido a una suerte de la etnología comparativa de la educación, tal como fue concebida por Hymes.

John Ogbu (1978) es reconocido por su comparación de los distintos efectos de la historia colectiva sobre experiencia escolar de los descendientes de inmigrantes voluntarios y, por otro lado, de los inmigrantes involuntarios (particularmente los esclavos) a los Estados Unidos. Varios investigadores, de los Estados Unidos y de otros países han seguido esta pista en sus estudios, buscando distinciones cada vez más sutiles entre estudiantes hijos de inmigrantes que logran o no tener éxito en la escuela (Gibson, 1997). Douglas Foley (1991) también recomendó considerar situaciones históricas específicas al utilizar categorías de raza y de etnicidad en relación con la escolarización. Sin embargo, solo algunos estudios recientes han incorporado nuevas perspectivas teóricas para estudiar la relación dinámica entre diferentes generaciones de familias inmigrantes y la experiencia de translocación (por ejemplo, Hall, 2002; Villenas y Deyhle, 1999; Wortham, Murillo y Hamann, 2001).

En los estudios antropológicos sobre educación hechos desde la perspectiva de las teorías sociales críticas se encuentran varias herramientas para abordar la “compleja dialéctica” mencionada por Hymes. La convergencia de la teoría marxista tradicional, la escuela de Frankfurt y las formulaciones recientes de teorías críticas de clase, género, etnicidad y raza proporcionan conceptos importantes. Esta tendencia, marcada inicialmente por la acogida de *Aprender a trabajar* (1977), de Paul Willis, sin duda ha impulsado el trabajo de muchos investigadores en las últimas décadas en los Estados Unidos y en el resto del mundo (Brayboy, 2005; Foley, 1990; Fordham, 1996; Levinson, 2001; Nesper, 1997; Ortner, 2003, entre otros; ver las reseñas de Collins, 2009; Levinson y Holland, 1996, y Foley 2011). Una antropología histórica de la educación sería impensable sin tomar en cuenta las contribuciones de la teoría crítica, pues han orientado un uso más cuidadoso y matizado de las categorías dominantes utilizadas para analizar y describir los procesos educativos, no solo a escala “macro”, que comprende las relaciones de poder y de clase, sino también en el abordaje de procesos “micro” tales como hablar, enseñar e incluso aprender (Lave y McDermott, 2002). Incluso, algunos estudios ofrecen evi-

dencia de la necesidad de abandonar la dicotomía macro-micro y orientar el trabajo hacia la rica interacción de múltiples escalas temporales y espaciales (Nespor, 2004). Por ejemplo, los estudios etnográficos de la cultura material de las escuelas y de la puesta en práctica de políticas educativas han logrado develar efectos a largo plazo de las sucesivas oleadas de innovación tecnológica y reforma pedagógica en la experiencia escolar cotidiana.

En este sentido, es importante reconocer la llamada Teoría Histórico-Cultural de la Actividad (*Cultural-Historical Activity Theory*, CHAT), deudora de los soviéticos Lev Vygotsky, Aleksei Leontiev y Mijail Bajtin, y su influencia en la antropología de la educación. Muchos artículos vinculados a las palabras clave “historia” e “histórico” en la revista *Anthropology and Education Quarterly* (AEQ) siguen esta línea, incluida la importante pieza de Dorothy Holland y Michael Cole (1995) en el número especial sobre Vygotsky (Emihovich y Lima, 1995). Dorothy Holland y Jean Lave (2001) exploraron “la historia en persona” para proporcionar un puente sólido entre esta tradición y la investigación antropológica; desarrollaron un marco bajtiniano para analizar identidades improvisadas y creativas forjadas a lo largo de luchas sociales perdurables. Con un abordaje

diferente, Kris Gutiérrez, Patricia Baquedano-López y Carlos Tejeda (1999) utilizaron CHAT para comprender procesos de hibridación en escenarios educativos multiculturales. Otros estudios en esta línea objetan la premisa de culturas híbridas continuas y señalan en cambio fuertes procesos de distinción profunda entre prácticas y concepciones dominantes y subalternos o disidentes del aprendizaje (Paradise y de Haan, 2009; Rival, 1996).

Finalmente, una búsqueda de artículos de AEQ también arroja estudios basados en la historia oral o en historias de vida, un campo distinto que ancla la etnografía en memorias coconstruidas de experiencias pasadas. Consideradas como fuentes para enriquecer o contrastar versiones documentales y etnográficas, los relatos personales pueden ser de un gran valor para la antropología histórica. Las narrativas biográficas de maestros y estudiantes, por ejemplo, otorgan profundidad temporal a las descripciones de procesos educativos y señalan momentos cruciales en los cambiantes contextos sociales y culturales. Las entrevistas en profundidad con personas mayores sobre sus experiencias personales pueden obligarnos a asumir esa apertura hacia otras versiones de la historia que confrontan nuestras propias miradas, como lo proponen Fabian y los Comaroff.

Los investigadores que trabajan en la línea de una antropología histórica de la educación en otros países (cuyo trabajo ha quedado fuera del alcance de este capítulo) retoman muchas de estas mismas referencias, pero también se inspiran en sus propias tradiciones académicas e intelectuales que favorecen perspectivas históricas sobre cultura y escolarización. Un signo positivo del movimiento hacia una comunidad de investigación más internacional ha sido el interés creciente de revistas y editores angloamericanos en publicar y citar trabajos de otras tradiciones académicas (Anderson-Levitt, 2011). Los lectores de estudios realizados en otras tradiciones académicas deben tener en mente que las categorías sociales que designan diversos grupos e historias culturales difieren significativamente de región a región; por ejemplo, “cultura popular” y “educación popular” significan cosas distintas en los Estados Unidos y en América Latina, lo cual refleja las configuraciones históricas diferentes de las nociones subyacentes de “*the people*” o “el pueblo”, así como influencias académicas provenientes de diferentes campos.

Si bien son importantes estas vetas secundarias en la investigación antropológica sobre educación, a la fecha no reflejan del todo el giro histórico que ha ocurrido en la investiga-

ción antropológica en años recientes. Sin embargo, algunos estudios han recogido la discusión emergente en otros campos. De hecho, una nueva generación de antropólogos con interés en observar lo que ocurre en escuelas y aulas aborda sus sitios con un conocimiento más profundo del contexto y la historia que lo habitual hace algunas décadas. Algunos seminarios y paneles recientes sobre educación han abierto la comunicación con la antropología histórica; por ejemplo, el seminario financiado por la Fundación Spencer en 2001, “*Reconsidering the relationship between Anthropology and Education*”, organizado por Amy Stambach, Kathleen Hall y Bradley Levinson, dedicó una sesión a la antropología histórica, en la que contaban con la presencia de los Comaroff y de Trouillot como comentaristas. En 2002, en otro evento financiado por Spencer, “*What in the world happens in classrooms*”, los historiadores Ian Grosvenor y Kate Rousmaniere presentaron sus conclusiones de cómo se veían, sentían e incluso olían las aulas del pasado recurriendo a una gama de nuevas aunque escasas fuentes, tales como cartas, directorios y fotografías. En esta reunión se hizo evidente que algunos de los que hacíamos etnografía en las aulas aún estábamos obsesionados con la interacción discursiva entre maestros y estu-

diantes, y a menudo damos por sentado la cultura material, las representaciones gráficas y el ambiente sensorial y emocional de las escuelas. En efecto, los antropólogos rara vez han documentado el poder transformador que los ambientes de aprendizaje cambiantes han tenido en la experiencia de la escolarización de generaciones sucesivas, en lugares y momentos específicos (Candela, Rockwell y Coll, 2004; ver también Benei 2011).

AHONDAR EN EL PASADO PARA ENTENDER EL PRESENTE

Mi búsqueda de la dimensión histórica en el estudio etnográfico de la cultura escrita y la cultura escolar (Rockwell, 1999, 2009) en la región del volcán La Malintzi en Tlaxcala, México central, me ha llevado por varios momentos de “extrañamiento”. Después de un largo periodo de investigación etnográfica en y en torno a varias escuelas primarias de la región durante la década de 1980, me sumergí en el extraño registro documental de los archivos educativos estatales. Aunque siempre había supuesto que la vida contemporánea en las escuelas mostraba huellas de confrontaciones políticas previas sobre la educación, no era sencillo re-

construir estos efectos mediante el trabajo de campo. Las fuentes pedagógicas en los archivos locales (por ejemplo, libros utilizados en la formación docente, informes de inspectores, artículos para maestros) me permitieron re-examinar las clases que había observado en la década de 1980 y, de este modo, descubrir una práctica docente formada de múltiples capas que hacían eco de los discursos pedagógicos y reformas que habían dejado su impronta en las formas locales de enseñanza a lo largo del siglo XX (Rockwell, 2007b).

Durante mi trabajo de campo, maestros y administradores aun estaban rindiendo un nostálgico homenaje a las escuelas rurales fundadas en el México posrevolucionario (1920-1940), cuando la Secretaría de Educación Pública federal había lanzado un programa ambicioso para brindar una educación más relevante a los campesinos, las personas de las zonas rurales que habían participado del movimiento armado y que eran el foco del discurso político posrevolucionario. Una historia oficial que ensalzaba este período se había transmitido a todos los que trabajaban en las instituciones educativas del país. Sin embargo, explorar los registros históricos efectivamente producidos en la región de mi estudio de campo durante el periodo posrevolucionario y leerlos a la luz

de mi conocimiento etnográfico reveló otra faceta de ese proyecto nacional, las estrategias centralizadas de la formación del estado mexicano en esa época. Encontré profundas contradicciones entre el discurso público de escuelas como “casas del pueblo” de las décadas de 1920 y la forma en que las nuevas autoridades federales avanzaron para apropiarse y, en ocasiones, literalmente cercando, los espacios de las escuelas que tenían una larga tradición pre-revolucionaria enraizada en las comunidades indígenas. Esta historia de larga duración, particularmente el trabajo y los recursos locales que se habían dedicado a la construcción de las escuelas, fueron silenciados por la versión ubicua de un Estado benevolente que proveía escuelas supuestamente gratuitas por primera vez a las comunidades rurales.

En ocasiones, fue la experiencia en el campo la que me permitía encontrar los “indicios”, en la tradición de Carlo Ginzburg (2002), de algunos de estos procesos históricos. Por ejemplo, comencé a encontrar en los archivos relatos de conflictos relacionados con el control de las llaves de las escuelas (Rockwell, 1996), un detalle que podría fácilmente ser pasado por alto por los historiadores que no estuvieran familiarizados con las dinámicas cotidianas de la vida escolar. Mediante la comparación sistemática de

evidencias que indexaban la materialidad escolar (Grosvenor y Lawn, 2005), tales como inventarios, fotos y mapas, alcancé una perspectiva mayor de las dimensiones de la incursión federal en los pueblos indígenas, así como del control creciente del estado sobre buena parte de su vida cotidiana a través de las acciones de algunos maestros e inspectores (Rockwell, 2005, 2007a). Unos pocos documentos también señalaban formas de resistencia desplegadas por los habitantes locales en aquel momento, algunas de las cuales fueron retomadas hacia finales del siglo XX.

Sin embargo, los archivos decían relativamente poco sobre las transformaciones de la experiencia vivida en las escuelas. Había una falta de evidencia de lo ocurrido en las aulas, particularmente en relación con los niños que en aquel momento sólo hablaban el idioma indígena náhuatl. Curiosamente, una institución dedicada a extender la alfabetización deja muy poco registro escrito de sus prácticas más íntimas (Grosvenor, Lawn y Rousmaniere, 1999). Las fotografías se tomaban principalmente en momentos ceremoniales más que en las aulas.

Esto me hizo recurrir a la historia oral, buscando información en la memoria de los mayores que habían pasado por las escuelas primarias como niños nahuas monolingües en las

décadas de 1930 y 1940. Estas conversaciones comenzaron a desafiar mis propias versiones de la historia escolar en la región. Los relatos revelaban las constantes tensiones generadas por asistir a la escuela en aquel momento y las sorprendentes apropiaciones de los ideales posrevolucionarios que habían logrado descender hasta las aulas. Oír estas historias de vida también abrió ventanas a un mundo de apropiación a largo plazo de la lengua escrita. En estas comunidades, aprender a manejar la cultura escrita tuvo poco que ver con la escolarización y mucho que ver con aprendizajes logrados en el curso de la participación ciudadana en asambleas y comités comunitarios (Rockwell, 2008). En el caso de algunos hombres mayores que habían tenido cargos como autoridades locales, encontré un interés activo en la investigación de la historia de los pueblos. Sus relatos revelaron preocupación, debate, preservación de documentos e interpretación de la evidencia local del pasado de la región; abrieron así nuevos caminos para mi propia investigación de archivo sobre el periodo posrevolucionario. El encuentro con esta historiología local del pasado, para utilizar el término de Fabian, ha modificado profundamente mi entendimiento de las continuidades y discontinuidades de las culturas locales y la cultura escrita en estos pueblos

indígenas. Ahora intento encontrar una forma honesta de incluir estas narrativas en la investigación y a la vez reconocer plenamente su efecto sobre los supuestos antropológicos e históricos que yo había elaborado durante las décadas previas a esta experiencia.

PERSPECTIVAS

En resumen, considero que el campo de la antropología y la educación tiene ricos afluentes, que provienen de varias fuentes teóricas, que han allanado el camino hacia una mayor integración de una dimensión histórica. Al recurrir a registros de archivo y a artefactos del pasado, las etnografías educativas pueden ganar profundidad y agregar una perspectiva de múltiples temporalidades en investigación sobre temas contemporáneos. Desafortunadamente, ciertas restricciones han llevado en la dirección opuesta, incluidos el financiamiento limitado y la falta de formación para la investigación en archivos. El giro hacia una recuperación de la dimensión histórica llega en un momento particularmente difícil. Los investigadores en todas partes están luchando para preservar y hacer accesible el registro documental y fotográfico de prácticas educativas

del pasado y de lugares distantes con poco apoyo público. Nuestras notas de campo podrían ser invaluable fuentes primarias para futuros historiadores que se pregunten respecto de los cambios pendulares en las políticas educativas actuales o que intenten dar sentido a los datos cuantitativos sobre diferencias generales en los logros y la calidad de la escolarización actual. Sin embargo, los registros etnográficos, los cuadernos de campo, suelen tener una vida corta a menos que se transformen en parte de textos publicados; como lo han logrado los folcloristas que conservan en archivos los registros de historia oral.

Ciertamente, mantener la privacidad en las notas de campo responde a un motivo ético legítimo de proteger las identidades de aquellos que nos reciben en sus mundos. Esta preocupación justifica la regla del anonimato, pero también conduce a menudo a la omisión de información geográfica y temporal necesaria para una contextualización histórica de la experiencia de campo que subyace a un texto etnográfico. Tales omisiones pueden conducir a un silenciamiento que conviene a la versión hegemónica que oculta realidades cotidianas mediante el tipo de generalizaciones abstractas que la etnografía siempre ha cuestionado. La tendencia de

las instituciones educativas a silenciar voces subalternas o disidentes se ha señalado como una manera sistemática de reforzar los privilegios de clase y raza y de enmascarar la diversidad y la resistencia como deficiencia. Por el contrario, agregar una dimensión temporal y situada a la investigación etnográfica sobre agravios e injusticias de larga data probablemente puede servir a luchas y desafíos actuales y futuros. Quienes tenemos el privilegio de publicar nuestros estudios, debemos esforzarnos conservar los testimonios en forma accesible, como fuentes válidas, y por registrar todo lo posible de las prácticas, ocurrencias y movimientos cotidianos indocumentados que presenciamos, así como para comprenderlos a la luz de nuestra historia contemporánea.

Un obstáculo más grave a considerar es que el pensamiento educativo occidental aun tiene raíces profundas en el modelo evolucionista, a menudo disimulado como “modernización”. Esta visión emerge, por ejemplo, en algunas premisas del estudio del desarrollo infantil, en ciertas teorías pedagógicas tanto cognitivas como conductistas, en la expansión de la escolarización como una “misión civilizadora” administrada por agencias coloniales y de desarrollo, en el creciente nego-

cio nacional e internacional de la evaluación y el *ranking*, e incluso en nuestras propias lentes conceptuales para analizar el ‘avance educativo’ de las sociedades. Los usos superficiales del concepto de cultura, que a menudo implican una calificación de competencias y deficiencias, abundan en el discurso educativo y se utilizan para soslayar los efectos de las relaciones desiguales de poder sobre el rendimiento escolar, como ha argumentado Mica Pollock (2008). Mediante una concepción más historizada de cultura, los educadores podrían lograr una mayor comprensión de los efectos de las acciones pasadas en las prácticas y los procesos sociales contemporáneos que ocurren en y entorno a las escuelas.

Mediante la aceptación de los desafíos planteados por la antropología histórica, tanto investigadores como educadores pueden repensar las dimensiones y categorías temporales de procesos conservadores y transformadores de la educación. El cometido a historizar nuestros propios discursos, así como la petición de encontrar a nuestros colaboradores “en el mismo terreno, en el mismo tiempo”, presenta dilemas generales para los antropólogos que intentan comprender las culturas del aprendizaje y la enseñanza. Por tanto, la antropología histórica

no es simplemente una cuestión de preferencia académica, sino un paso decisivo hacia la creación de mejores políticas y prácticas educativas construidas en estrecha relación—y con tiempo suficiente—con las personas involucradas en los procesos educativos. En última instancia, una antropología histórica de la educación es una forma honesta de reconocer plenamente y apoyar la capacidad humana de transformar sus mundos, aun al interior de las estructuras dominantes cada vez más poderosas de nuestro tiempo.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson-Levitt, K. (ed.) 2003 *Local Meanings, Global Schooling* (Nueva York: Palgrave).
- Anderson-Levitt, K. (ed.) *Anthropologies of Education* (Oxford: Berghahn Books).
- Asad, T. 1973 *Anthropology and the Colonial Encounter* (Ithaca, NY: Ithaca Press).
- Benei, V. 2011 “The Predicament of Embodied Nationalisms and Educational Subjects” en Levinson, B. A. U.; Pollock, M. (eds.) *A Companion to the Anthropology of Education* (Oxford: Wiley-Blackwell), pp. 265-278.

- Bonfil Batalla, G. 1987 *México profundo: Una civilización negada* (México: Secretaría de Educación Pública).
- Bourdieu, P.; Passeron J. C. 1977 *Reproduction in Education, Society and Culture* (Londres: Sage).
- Brayboy, B; McKinley, J. 2005 "Transformational Resistance and Social Justice" en *Anthropology and Education Quarterly* N° 36(3), pp. 193-211.
- Candela, A.; Rockwell, E.; Coll, C. 2004 "What in the World Happens in Classrooms?" en *European Educational Research Journal* N° 3(3), pp. 692-713.
- Cazden, C. B.; John, V. P.; Hymes, D. (eds.) 1972 *Functions of Language in the Classroom* (Nueva York: Teachers College Press).
- Chakrabarty, D. 2002 "A Small History of Subaltern Studies" en *Habitations of Modernity* (Chicago, IL: University of Chicago Press), pp. 3-19.
- Collins, J. 2009 "Social Reproduction in Classrooms and Schools" en *Annual Review of Anthropology* N° 38, pp. 33-48.
- Comaroff, J. 1985 *Body of Power, Spirit of Resistance. The Culture and History of a South African People* (Chicago, IL: University of Chicago Press).
- Comaroff, J.; Comaroff, J. 1992 *Ethnography and the Historical Imagination* (Boulder, CO: Westview Press).
- Davis, N. Z. 1975 *Society and Culture in Early Modern France* (Stanford, CA: Stanford University Press).
- Emihovich, C.; Souza Lima, E. 1995 "The Many Facets of Vygotsky: A Cultural Historical Voice from the Future" en *Anthropology and Education Quarterly* N° 26(4), pp. 375-383.
- Erickson, F. 2005 *Talk and Social Theory* (Cambridge: Polity Press).
- Fabian, J. 1983 *Time and the Other: How Anthropology Makes its Object* (Nueva York: Columbia University Press).
- Fabian, J. 2001 "Ethnology and History" en Fabian, J. (ed.) *Anthropology with an Attitude* (Stanford, CA: Stanford University Press), pp. 70-86.
- Foley, D. E. 1990 *Learning Capitalist Culture: Deep in the Heart of Tejas* (Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press).
- Foley, D. E. 1991 "Reconsidering Anthropological Explanations of Ethnic School Failure" en *Anthropology and Education Quarterly* N° 22(1), pp. 60-86.
- Foley, D. E. 2011 "The Rise of Class Culture Theory in the Anthropology of Education"

- en Bradley, A.; Levinson, U.; Pollock, M. (eds.) *A Companion to the Anthropology of Education* (Oxford: Wiley-Blackwell), pp 81-96.
- Fordham, S. 1996 *Blacked Out: Dilemmas of Race, Identity, and Success at Capital High* (Chicago, IL: University of Chicago Press).
- García de León, A. 1985 *Resistencia y Utopía* (México: Ediciones ERA).
- Gibson, M. A. 1997 "Complicating the Immigrant/Involuntary Minority Typology" en *Anthropology and Education Quarterly* N° 28(3), pp. 431-454.
- Ginzburg, C. 1980 *The Cheese and the Worms: The Cosmos of a Sixteenth-century* (Miller, Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press). Versión castellana: *El queso y los gusanos* 2009 (Barcelona: Península).
- Ginzburg, C. 2002 *Clues, Myths and the Historical Method* (Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press).
- Gramsci, A. 1975-1978 *Cuadernos de la Cárcel* (México: Juan Pablos), 6 vols.
- Grosvenor, I.; Lawn, M.; Rousmaniere, K. (eds.) 1999 *Silences and Images: The Social History of the Classroom* (Nueva York: Peter Lang).
- Grosvenor, I.; Lawn, M. 2005 *Materialities of Schooling*. Oxford: Symposium.
- Gutiérrez, K.; Baquedano-López, P.; Tejeda, C. 1999 "Rethinking Diversity: Hybridity and Hybrid Language Practices in the Third Space" en *Mind, Culture, and Activity* N° 6(4), pp. 286-303.
- Hall, K. 2002 *Lives in Translation: Sikh Youth as British Citizens* (Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press).
- Halstead, N.; Hirsch, E.; Okely, J. (eds.) 2008 *Knowing How to Know* (Oxford: Berghahn Books).
- Hartog, F. 2005 "Le regard éloigné: Lévi-Strauss et l'histoire" en *Evidence de l'histoire: Ce que voient les historiens* (Paris: Editions de L'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales), pp. 175-189.
- Hastrup, K. (ed.) 1992 *Other Histories* (Londres: Routledge).
- Henry, J. 1965 *Culture against Man* (Nueva York: Random House). Versión castellana: *La cultura contra el hombre* 1978 (Madrid: Siglo XXI).
- Holland, D.; Cole, M. 1993 "Between Discourse and Schema: Reformulating a Cultural-Historical Approach to Culture and Mind" en *Anthropology and Education Quarterly* N° 26 (4), pp. 475-489.

- Holland, D.; Lave, J. 2001 "History in Person: An Introduction" en Holland, D.; Lave, J. (eds.) *History in Person: Enduring Struggles, Contentious Practice, Intimate Identities* (Santa Fe: School of American Research Press), pp. 3-33.
- Hymes, D. 1980 "Educational Ethnology" en *Language in Education: Ethnolinguistic Essays* (Washington, DC: Center for Applied Linguistics), pp. 119-125.
- Hymes, D.; Fought, J. 1981 *American Structuralism* (Berlín: Walter De Gruyter).
- Julia, D. 1995 "La culture scolaire comme objet historique" en Novoa, A.; Depaepe, M.; Johanningmeier, E. V. (eds.) *The Colonial Experience in Education* (Gent: Paedagogica Historica), pp. 353-382.
- Kalb, D.; Tak, E. (eds.) 2005 *Critical Junctions: Anthropology and History Beyond the Cultural Turn* (Nueva York: Berghahn Books).
- Lave, J.; McDermott, R. 2002 "Estranged (labor) Learning" en *Outlines* N° 4, pp. 19-48.
- Lévi-Strauss, C. 1952 *Race et Histoire* (París: UNESCO). Versión castellana en: *Antropología Estructural II* 1979 (México: Siglo XXI).
- Lévi-Strauss, C. 1975 *Histoire d'une structure. En Explorations in the Anthropology of Religion. Essays in Honour of Jan van* (The Hague: Marinus Nijhoff) Baal. W; van Beek, E. A.; Scherer, J. H. (eds.), pp. 71- 78.
- Levinson, B. A. 2001 *We Are All Equal: Student Culture and Identity at a Mexican Secondary School, 1988-1998* (Durham, NC: Duke University Press). Versión castellana: *Todos Somos Iguales, cultura y aspiración juvenil en una secundaria mexicana* 2002 (México: Santillana).
- Levinson, B.; Holland, D. 1996 "Introduction" en Levinson, B.; Foley, D.; Holland, D. (eds.) *The Cultural Production of the Educated Person* (Albany, NY: SUNY Press), pp. 1-55.
- Mead, M. 1928 *Coming of Age in Samoa* (Nueva York: American Museum of Natural History).
- McDonald, T. J. (ed.) 1996 *The Historic Turn in the Human Sciences* (Ann Arbor, MI: University of Michigan Press).
- Nespor, J. 1997 *Tangled Up in School: Politics, Space, Bodies, and Signs in the Educational Process* (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum).
- Nespor, J. 2004 "Educational Scale-Making" en *Pedagogy, Culture and Society* N° 12(3), pp. 309-326.

- Ogbu, J. 1978 *Minority Education and Caste: The American System in Cross-Cultural Perspective* (Nueva York: Academic Press).
- Ohnuki-Tierney, E. (ed.) 1990 *Culture through Time: Anthropological Approaches*. (Stanford, CA: Stanford University Press).
- Ohnuki-Tierney, E. 2004 "Always Discontinuous/Continuous and Hybrid by Its Very Nature: The Culture Concept Historicized" en *Ethnohistory* N° 52(1), pp. 179-195.
- Ortner, S. B. 2003 *New Jersey Dreaming: Capital, Culture, and the Class of '58* (Durham, NC: Duke University Press).
- Paradise, R.; de Haan, M. 2009 "Responsibility and Reciprocity: Social Organization of Mazahua Learning Practices" en *Anthropology and Education Quarterly* N° 40 (2), pp. 187-204.
- Philips, S. U. 1992 "Colonial and Postcolonial Circumstances in the Education of Pacific Peoples" en *Anthropology and Education Quarterly* N° 23(1), pp. 73-78.
- Pollock, M. 2008 "From Shallow to Deep: Toward a Thorough Analysis of School Achievement Patterns" en *Anthropology and Education Quarterly* N° 39(4), pp. 369-380.
- Precourt, W. 1982 "Ethnohistorical Analysis of an Appalachian Settlement School" en Spindler, G. (ed) *Doing the Ethnography of Schooling: Educacional Anthropology in Action*. George (Nueva York: Holt, Rinehart & Winston), pp. 440-453.
- Rival, L. 1996 "Formal Schooling and the Production of Modern Citizens in the Ecuadorian Amazon" en Levinson, B.; Foley, D.; Holland, D. (eds.) *The Cultural Production of the Educated Person* (Albany, NY: SUNY Press), pp. 153-168.
- Rockwell, E. 1996 "Keys to Appropriation: Rural Schools in Mexico" en en Levinson, B.; Foley, D.; Holland, D. (eds.) *The Cultural Production of the Educated Person* (Albany, NY: SUNY Press), pp. 301-324.
- Rockwell, E. 1999 "Recovering History in the Study of Schooling: From the longue durée to Everyday Co-construction" en *Human Development* N° 42(3), pp. 113-128.
- Rockwell, E. 2005 "Walls, Fences and Keys: The Enclosure of Rural Indigenous Schools" en Lawn, M.; Grosvenor, J. (eds.) *Materialities of Schoolin* (Oxford: Symposium Books), pp. 19-45.
- Rockwell, E. 2007a *Hacer escuela, hacer estado* (Zamora: El Colegio de Michoacán/ CIESAS).

- Rockwell, E. 2007b "Huellas del pasado en las culturas escolares" en *Revista de Antropología Social* (Madrid) N° 16, pp. 175-212.
- Rockwell, E. 2008 "Relaciones con la cultura escrita en una comunidad nahua a principios del siglo XX: temas recurrentes en los relatos orales" en *Revista Lingua Escrita* N° 4, pp. 1-17.
- Rockwell, Elsie 2009 *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos* (Buenos Aires: Paidós).
- Roseberry, W. 1989 "Marxism and Culture" en *Anthropologies and Histories: Essays in Culture, History and Political Economy* (New Brunswick, NJ: Rutgers University Press), pp. 30-54.
- Rus, R.; Wasserstrom, R. 1980 "Civil-Religious Hierarchies in Central Chiapas: A Critical Perspective" en *American Ethnologist* N° 7(3), pp. 466-478.
- Sahlins, M. D. 1985 *Islands of History* (Chicago, JL: University of Chicago Press). Versión castellana: *Islas de Historia* 1997 (Barcelona: Gedisa).
- Sider, G. M. 1993 *Lumbee Indian Histories: Race, Ethnicity, and Indian Identity in the Southern United States* (Cambridge: Cambridge University Press). Revised and published in 2003 as *Living Indian Histories: Lumbee and Tuscarora People in North Carolina*. (Durham, NC: University of North Carolina Press).
- Spindler, G.; Spindler, L. 1983 "Review Essay. Case Studies in Education and Culture. From Cradle to Grave" en *Anthropology and Education Quarterly* N° 14(1), pp. 73-80.
- Spindler, G.; Spindler, L. 2000 (1955) "Anthropology and Education. An Overview: The 1954 Conference of Education and Anthropology" en Spindler, A.; Anthology, G.; Spindler, L. (eds.) *Fifty Years of Anthropology and Education, 1950-2000* (Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum), pp. 53-74.
- Tyack, D.; Cuban, L. 1997 *Tinkering Toward Utopia* (Cambridge, MA: Harvard University Press).
- Thompson, E. P. 1963 *The Making of the English Working Class* (Londres: Gollancz). Versión castellana: *La formación histórica de la clase trabajadora* 1977 (Barcelona: Laia).
- Trouillot, M. R. 1995 *Silencing the Past: Power and the Production of History* (Boston, MA: Beacon Press). Versión castellana: *Silenciando el pasado: El poder y la*

- producción de la historia* 2017 (Albolote, Granada: Editorial Comares).
- Varenne, H.; McDermott, R. 1998 *Successful Failure: The School America Builds*. (Boulder, CO: Westview Press).
- Villenas, S. A.; Deyhle, D. 1999 "Critical Race Theory and Ethnographies Challenging the Stereotypes: Latino Families, Schooling, Resilience and Resistance" en *Qualitative Inquiry* N° 29(4), pp. 413-445.
- Vogt, E. Z. 1978 *Bibliography of the Harvard Chiapas Project: The First Twenty Years, 1957-1977* (Cambridge, MA: Harvard University).
- Willis, P. 1977 *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. (Nueva York: Columbia University Press). Versión castellana: *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera* 1988 (Madrid: Akal).
- Wolf, E. 1982 *Europe and the People without History* (Berkeley, CA: University of California Press).
- Wortham, S.; Murillo, Jr. E. G.; Harnann, E. T. (eds.) 2001 *Education in the New Latino Diaspora: Policy and the Politics of Identity* (Nueva York: Ablex Publishers).

DE COMPLEJIZAR LO INTERNO A ENSAMBLAR LO TRANSNACIONAL

HISTORIAS DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO*

DESCENTRALIZAR EL ESTADO Y RECUPERAR HISTORIAS POLÉMICAS

Las formas de hablar sobre las historias sociales tienden a crearse según cambiantes realidades sociales, tanto como a partir de inclinaciones personales. Los términos que usamos reflejan y refractan historias particulares. Los autores de nuestras fuentes previeron muchos conceptos al forjar los dominios y marcar los caminos que los historiadores posteriores habrían de seguir en su intento por comprender el pasado. Es difícil contrarrestar estas hue-

llas, “pasarle a la historia el cepillo a contrapelo” (Benjamin, 2001; Tesis VII). Los intentos de ir más allá de lo obvio en los documentos se pueden enriquecer al examinar la historia local a través de lentes forjadas en otras tradiciones culturales y académicas. Este ensayo describe cómo surgió en México tal corriente, anticipando y en estrecha relación con la participación en las comunidades de la Conferencia Internacional Permanente sobre Historia de la Educación (ISCHE) y de la revista *Paedagogica Historica*.

El pensamiento sobre la educación en nuestro país ha estado fuertemente arraigado en los discursos que atribuyen todo a la educación regulada por el Estado, desde la nación y la ciudadanía hasta la revolución y la justicia social pasando por el orden y el progreso, *ergo* urgía una revisión. En la actualidad, quienes estudiamos la historia de la educación en México debemos mucho a la investigación llevada a cabo por tres grupos muy conocidos, que adoptaron

* De la edición: Rockwell, E. 2014 “From internal unravelling to transnational assembling: Histories of education in Mexico” en *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education* (Londres: Routledge) N° 50(6), pp. 797-804. (Special Issue: Shaping the History of Education? The First 50 years of *Paedagogica Historica*). Traducción: Eugenia Cervio.

tanto el rigor empírico como una perspectiva independiente y comenzaron a reconstruir la secuencia de políticas y prácticas educativas. Un grupo, coordinado por Ernesto Meneses Morales en la Universidad Iberoamericana de la orden jesuita en la Ciudad de México, produjo cinco volúmenes sobre la historia de la educación mexicana entre 1821-1988 (Meneses Morales, 1983; 1986 a 1998).

Otro grupo fue el que participó en el *Seminario de Historia de la Educación* de El Colegio de México, que publicó monografías importantes y una síntesis reciente sobre educación nacional.¹ Un tercer Seminario estuvo a cargo de Luz Elena Galván en el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), el cual vinculó a muchos investigadores más allá de la Ciudad de México, fomentó estudios regionales e impulsó simposios interinstitucionales y evaluaciones nacionales de investigación.² Las investigaciones que es-

tos grupos han publicado proporcionaron el reservorio inicial del conocimiento histórico a nivel nacional; a la vez fijaron nuevos criterios sobre la debida cautela requerida para realizar investigaciones basadas en documentos primarios de archivo, antes que aventurarse a hacer vastas síntesis. María Esther Aguirre Lora publicó entrevistas sugerentes con los principales historiadores de finales del siglo XX, que alumbran sobre los cambios que se estaban produciendo entonces (Aguirre Lora, 1998).

En México, el discurso educativo estaba imbuido de conceptos derivados del modelo francés de educación (*l'école de la République*), adoptado a finales del siglo XIX.³ El Estado educador, la progresiva centralización de la enseñanza por parte del gobierno federal, la legalización y extensión de la educación pública, gratuita, laica y obligatoria fueron

1 Por ejemplo, las historiadoras Loyo Bravo (1999); Greaves (2008). Arnaut Salgado (1998), sociólogo, produjo una de las historias más completas sobre la federalización.

2 El libro de Galván de Terrazas (1991) enfoca la atención en los docentes como actores centrales del período prerrevolucionario. Asimismo, ha coeditado

colecciones con capítulos de numerosos investigadores, incluyendo los de las universidades pedagógicas y normales. Promovió y presidió la fundación de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación y editó el *Diccionario de la Historia de la Educación en México*. (<http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/indart.htm>).

3 Bazant (1993); Martínez Moctezuma (2001); sobre educación francesa ver: Mayeur (2005).

los temas consignados de la narrativa histórica. Uno reto inicial fue mostrar que la educación mexicana nunca había sido tan universal, centralizada, secular, poderosa y gratuita como pretendían las autoridades educativas. Mediante la historia revisionista clásica se ha logrado, en gran parte, desentrañar el mito de la educación popular universal que emana de un Estado preexistente. Se reveló que hubo escuelas primarias seculares antes de la independencia de 1810 y escuelas rurales antes del movimiento revolucionario de 1910. Se identificó una reforma tras otra y se reveló un fracaso tras otro: el “Plan de 11 años” creado en 1958 no había garantizado el acceso universal a la educación primaria y la larga sucesión de campañas de alfabetización no había eliminado el analfabetismo. Deconstruir tales mitos fue el primer paso hacia la comprensión de lo que había sucedido.

En la medida que se acumulaban estudios, los historiadores reconocieron los múltiples procesos y actores involucrados en la educación. Muchos se abocaron hacia los otros actores sociales implicados en la educación de los jóvenes: las familias, las órdenes religiosas, las federaciones, los gremios y la prensa. Las mujeres se hicieron cada vez más relevantes en las nuevas narraciones y los pueblos indígenas

recibieron la debida atención. Aunque se pensaba que estos grupos se habían “emancipado” recién durante el siglo XX, las investigaciones remontaron la fecha de su poder efectivo al período colonial.⁴ Los estudios de las escuelas no clericales antes de las reformas de secularización de 1857 y, posteriormente, de las escuelas católicas y protestantes durante muchos años, permitieron replantear la relación entre el Estado y la Iglesia. Se ha demostrado que el Estado había actuado en constante interacción con los diferentes órganos corporativos que representaban a los trabajadores, campesinos y sectores populares de la sociedad, así como a la burguesía, y el proceso había producido un panorama educativo abigarrado y desigual.⁵

El mito de la educación pública controlada por el Estado también cedió lugar, a medida que los historiadores revisionistas erosionaban la historia oficial de la revolución mexicana. Esto derivó en controversias académicas sobre la fuerza relativa de los regímenes posrevolucionarios en México, ya que muchas voces cuestionaron la atribución de un poder

4 Gonzalbo Aizpuru (1990); Tanck de Estrada (1999); Alvarado (2004).

5 Torres Septién (1997); Soto Lescale (2007).

excesivo al aparato estatal.⁶ Aunque los historiadores han tendido a ver un proyecto educativo coherente que emanó de la revolución, en los hechos el movimiento armado había generado fuertes debates con relación a los beneficios y riesgos de la centralización de una educación pública elemental. José Vasconcelos, aliado con la facción nortea que asumió el poder en 1920, fundó la nueva Secretaría de Educación Pública (SEP), diseñó su edificio de hermosos murales y se le ha dado crédito de haberle otorgado a la educación una filosofía apropiada (Meneses Morales et al., 1986: 663-77). No obstante, las historias generales tienden a concederle una atención desproporcionada a su mandato de tres años, habida cuenta del proceso largo y complejo que le siguió.⁷ Estudios posteriores examinaron las contradicciones internas y las negociaciones regionales que caracterizaron a las sucesivas administraciones federales y pudieron señalar los límites de la acción del Estado y documen-

tar los retrocesos y desvíos de las orientaciones iniciales.

La investigación pudo desagregar la historia de una educación centralizada y homogénea impulsada por Estado posrevolucionario, a medida que se rebasaron los informes oficiales y las notas de prensa para emprender un análisis sistemático de las colecciones documentales de la propia Secretaría de Educación y, de manera significativa, de los archivos estatales y locales. La historia regional expuso un panorama muy diversificado; los archivos revelaron evidencias considerables de luchas locales implicadas en la construcción a largo plazo de un sistema de escuelas públicas, en las cuales diversos sectores sociales reclamaban una educación gratuita o bien resistieron el control del gobierno federal.⁸ Las historias locales arrojaban luz sobre los múltiples avatares de las políticas federales de educación, a medida que se negociaron con las maquinarias políticas locales y se adaptaron a las diversas configuraciones culturales. Varios historiadores indagaron en la

6 Ver: Knight (1986).

7 El relato autobiográfico de Vasconcelos (2011) acerca del proceso persiste en las versiones que celebran el papel educativo desempeñado por el régimen, a pesar de que su proyecto de ley nunca fue aprobado por la legislatura.

8 Entre las numerosas historias regionales y locales sobre educación, ver las de Martínez Moctezuma y Padilla Arroyo (2006), Galván y López (2008) y la revista de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación del periodo 2006-2008.

controversial reforma de la educación socialista (1934-1940), señalada por algunos como una conspiración comunista y por otros como una extensión de las teorías sobre la socialización de John Dewey.⁹ El análisis de esta reforma se convirtió en un *locus* para la deconstrucción, tanto al desenredar sus múltiples interpretaciones y sus aplicaciones pragmáticas como al comprender la lucha por el poder y las fuentes de resistencia que llevaron a su adopción y eventual cancelación.¹⁰

Este debate preparó el terreno para una observación reciente más detallada de la Secretaría Federal de Educación, la SEP. Las formas en que las personalidades particulares habían forjado el sistema escolar y habían interpretado la política federal revelaron ambigüedades y

vacilaciones en la gobernanza del Estado central, siempre en concurrencia con la educación privada y local. Se trazaron biografías para examinar los detalles de los procesos personales y políticos que elucidaran las discrepancias.¹¹ Muchos trabajos se centraron en los maestros y la formación magisterial, y una perspectiva de género arrojó luz sobre la acción de las mujeres, una faceta de la educación que había sido relegada.¹² Los estudios de las apropiaciones locales de los proyectos federales captaron la transformación de los modelos educativos propuestos en distintas experiencias escolares reales (Rockwell, 2007).¹³

Pronto fue evidente que, en México, la escolarización federal centralizada nunca alcanzó la eficacia y homogeneidad atribuida al modelo original (cf. Latapi Sarré, 1998). El proceso fue reformulado: en lugar de ser el resultado de un esfuerzo magnánimo del Estado, las escuelas públicas habrían sido construidas socialmente –una por una– a través de una confluencia de intereses, incluidos los de

9 La educación socialista se estableció en la Constitución en 1934 y se revocó en 1946. El contenido de la reforma se debatió enérgicamente, tanto durante como después de la implementación.

10 Un punto de referencia en la historia de la educación socialista fueron las investigaciones producidas durante el Seminario realizado en el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados en los años noventa, dictado por Quintanilla y Vaughan (autora del libro galardonado: *Cultural Politics in Revolution*, 1997), que están registradas en el libro que coeditaron: Quintanilla y Vaughan (1997).

11 Por ejemplo, Quintanilla (2009); Rodríguez (2012).

12 Nivón (2005); Civera (2008); López (2001); Arredondo (2003).

13 Ver el debate sobre apropiación en López (2005).

las propias comunidades. Algunos motivos tuvieron un carácter más político que educativo, ya que las escuelas servían para conectar los poderes locales con los sucesivos regímenes; los docentes negociaron la voluntad estatal con los destinatarios locales, pero también a veces resistieron colectivamente la imposición oficial a través de una fuerte alianza con las poblaciones locales.¹⁴ Además, el Estado se había transformado durante el siglo XX, pasando de ser un régimen anticlerical empeñado en la formación de un fuerte aparato estatal y el control de la mayoría en los distritos rurales, a un régimen modernizador abocado a la industrialización y el crecimiento del capital y, más recientemente, a un régimen neoliberal que intenta revertir las conquistas populares sobre los recursos públicos y cercar los bienes comunes para el beneficio privado. Las herramientas conceptuales necesarias para el estudio de cada fase tienen que ser redefinidas.

A medida que los investigadores se quitaron las estrechas lentes de la teoría de la reproducción, aparecieron muchas preguntas: ¿Cómo fue que en amplios movimien-

tos sociales y políticos—agrarios, laborales y hasta urbanos—siempre se encontraban involucrados justo los sujetos que poblaban las escuelas, es decir, profesores y estudiantes? ¿Cómo fue que la educación había sido una demanda persistente de todas las clases sociales? ¿Cómo fue que algunos contenidos académicos de la primaria, como la biología y la historia nacional, habían despertado controversias públicas tan virulentas? ¿Cómo fue que, para enfrentar tales reacciones, el Estado supuestamente todopoderoso envió a maestros a negociar con las comunidades rebeldes? ¿Cómo fue que los propios docentes se habían alineado con los padres, y a veces habían persuadido a las asambleas locales a rediseñar las formas de educar a los jóvenes? La educación se entendía mejor como un proceso de disputa y contradicción, cuyo significado y relevancia tuvieron que ser cuidadosamente deconstruidos en cada ámbito político y discursivo.

Un último giro en la historiografía mexicana de la educación está surgiendo con la nueva generación de jóvenes investigadores y estudiantes de posgrado. Ellos están traspasando la fecha límite de 1940 —el final del período posrevolucionario— para explorar la segunda mitad del siglo pasado, centrándose en los mo-

14 Por ejemplo, Acevedo-Rodrigo (2005: 181-97); Alvarado y Ríos Zúñiga (2011).

vimientos de maestros y estudiantes, las transiciones políticas y las profundas controversias y consecuencias de las reformas educativas. La historia oral ayuda a entender este período y se ahonda aún más la búsqueda de las experiencias y perspectivas locales de los procesos educativos. La historia realizada en la micro-escala de municipios y comunidades ha tenido el efecto paradójico de “hacer estallar el *continuum* de la historia” (Benjamin, 2001; Tesis XVII).

Las nuevas geografías y temporalidades que emergen en esta última fase de estudios históricos han traspasado los periodos y las fronteras políticas internas para revelar múltiples continuidades y discontinuidades. El desplazamiento hacia el interior se conectó sin más con el giro transnacional,¹⁵ dado que los historiadores rastrearon las huellas de los educadores, los libros y las ideas más allá de las fronteras nacionales, y trazaron las trayectorias a largo plazo de dispositivos y diseños aparentemente locales. Dentro de todo este movimiento, una cosa parecía constante: la apropiación de significados y medios educativos siempre los transforma.

15 Sobre las limitaciones de los términos para la investigación histórica más allá de los confines de la nación, ver Fuchs (2014: 11-26).

TEMAS TRANSNACIONALES Y COMPARATIVOS

La historia de la educación en México, como en otros lugares, tiende a estar delimitada por la nación. Sin embargo, una diferencia significativa ha resultado del intercambio académico constante y la coautoría entre los investigadores en la amplia comunidad iberoamericana, donde el idioma español y el portugués convergen y son casi mutuamente inteligibles.¹⁶ Las traducciones de obras de los centros metropolitanos y el flujo de académicos sudamericanos exiliados debido a los sucesivos golpes de Estado de las fuerzas armadas en los años setenta hacia las universidades mexicanas – como anteriormente ocurrió con los que provenían de España en los años treinta, después de la victoria de Franco– tuvieron una influencia importante en la historiografía mexicana.

16 El Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (CIELA) ha reunido a historiadores de las naciones latinoamericanas e ibéricas en sus reuniones semestrales. Asimismo, impulsó la formación de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE) en 2002, que recientemente ha publicado una revista de acceso abierto: *Revista Mexicana de Historia de la Educación* <www.somehide.org>.

En particular, ciertas experiencias similares con la educación pública en toda la región formaron una base común para ensamblar las historias de la educación.¹⁷ La historia compartida de las configuraciones políticas coloniales y poscoloniales latinoamericanas proporcionó el contexto para un examen comparativo de nuestras respectivas historias nacionales. Un paso más, aún pendiente, será ir más allá de las Américas para explorar las similitudes con las otras regiones poscoloniales del mundo, en especial África.¹⁸

Como en muchos países del mundo, diversos personajes y tendencias pedagógicas crearon puentes entre México y las potencias coloniales europeas y norteamericanas; el sistema lancasteriano y el comercio de libros y manuales, la pedagogía anarquista y la socialista, el movimiento por la Nueva Escuela y John Dewey, y la llegada de los programas de la UNESCO, entre otros tópicos, han sido explorados. La investigación demostró nueva-

mente que se trataba de algo más que de una simple transferencia de modelos, ya que debajo de cada apropiación de ideas proveniente del extranjero subyacía una lógica política muy diferente e, incluso, hubo efectos de retorno hacia los Estados metropolitanos (Roldán Vera, 2007: 231-76). Ciertas tendencias mundiales en la historiografía de la educación –tales como el estudio de los manuales y libros escolares– han tenido sus equivalentes en México.¹⁹

Los paralelismos y las conexiones de las versiones nacionales con las historias de otros países se han hecho más evidentes para los investigadores mexicanos dada su participación en las conferencias de la ISCHE, *International Standing Conference for the History of Education* y del compromiso con la revista *Pedagogica Historica*, en las últimas dos décadas. A los investigadores, estos foros les han dado confianza en los nuevos temas y fuentes que han estado explorando. De 1998 a 2014, 12 investigadores con sede en México han publicado 18 artículos en la revista, entre ellos 15 sobre la educación mexicana, 2 acerca de la educación en América Latina y una introducción a un tema de número especial. Estos

17 Ver, entre otros, Civera, Alfonseca y Escalante (2011).

18 Los historiadores brasileños han tomado la iniciativa, con los estudios sobre las antiguas colonias portuguesas en África. Ver, también, Ossenbach y Del Pozo (2011: 579-600).

19 Acerca del proyecto MANES, ver Galván y Martínez Moctezuma (2010).

artículos han colocado a la historia de la educación mexicana en la agenda internacional. Varios historiadores destacados (como Watts, Braster, Dekker y Depaepe) citan investigaciones mexicanas y más de 20 artículos de *Paedagogica Historica* hacen referencia al caso de México, en particular a los estudios sobre redes internacionales e historiografía.

Significativamente, la participación de autores mexicanos después de 1999, cuando Anne Staples (2000: 955-76) publicó una revisión de la historiografía de la educación mexicana,²⁰ refleja asociaciones temáticas con numerosos artículos de *Paedagogica Historica*. En la historia de la educación, algunos autores convergen en torno al género, la etnicidad y las problemáticas de las clases campesinas o populares.²¹ Otros han asumido el desafío de incursionar en la “caja negra” del aula mediante usos novedosos de los archivos documentales.²² El giro cultural en esta búsqueda ha tomado un tono particular, frecuen-

te en los artículos de *Paedagogica Historica*, que favorece la materialidad, las imágenes y el performance sobre un análisis incorpóreo del discurso.²³ Otro cruce evidente con las tendencias en la revista es el ensamblaje de movimientos transnacionales con enfoque en las apropiaciones locales antes que en la teoría de una cultura mundial. La teoría de redes, prominente en muchos artículos de la revista *Paedagogica Historica*, ha ofrecido pistas a los historiadores para rastrear pedagogías y discursos específicos traspasando fronteras nacionales.²⁴ Algunos académicos se han centrado en los intereses políticos implicados en las reformas, habida cuenta de que tanto individuos como regímenes importan ideologías y discursos desde el extranjero que luego se traducen en la compleja elaboración de las políticas educativas en México.²⁵

Los investigadores mexicanos también han presentado su propia agenda, basados en su disposición a concebir a la educación como un

20 Para una revisión más reciente, consultar Menéndez (2009: 151-64).

21 Acevedo-Rodrigo (2008: 49-65); López (2013: 56-69); Arredondo López (2007: 45-60).

22 Granja Castro (2007: 819-37; 2012: 99-120); Menéndez Martínez (2005: 197-213); Rockwell (2002: 113-35).

23 Granja Castro (2008: 31-47); Roldan Vera (2010: 511-24).

24 Caruso y Roldán Vera (2005: 655-75); Dussel (2011: 601-17).

25 Civera (2011: 657-77); Rockwell (2011: 33-48).

campo complejo y controvertido, atravesado por múltiples procesos sociales y culturales. Un ejemplo de ello fue la organización del IS-CHE 33 de San Luis de Potosí, cuyo título fue: *Replantear la relación: Estado Educación Sociedad: nuevas perspectivas sobre un viejo debate*.²⁶ Este tema refleja las preocupaciones a largo plazo con respecto a actores estatales y sociales, así como un giro político más reciente en la historiografía mexicana: la investigación mexicana contemporánea prefigura un profundo cuestionamiento de cualquier demarcación clara entre la sociedad civil y política, y una revalorización de las luchas pasadas hacia un orden social más justo y democrático. Los tópicos de intercambios transnacionales y dinámicas globales son cada vez más complejos; los académicos buscan evidencia “dentro, entre, encima y allende” (Caruso, 2014: 10-26) del valor nominal de las transferencias de las palabras y las cosas educativas. Sin duda, este tipo de historia será cada vez más importante a medida que las nuevas generaciones de académicos participen activamente en las confe-

rencias internacionales y lean y publiquen en *Paedagogica Historica*.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo-Rodrigo, A. 2005 “Struggles for Citizenship? Peasant Negotiation of Schooling in the Sierra Norte de Puebla, Mexico, 1921-1933” en *Bulletin of Latin American Research* (Wiley) N° 23(2), pp. 181-97.
- Acevedo-Rodrigo, A. 2008 “Ritual Literacy: The Simulation of Reading in Rural Indian Mexico, 1870-1930” en *Paedagogica Historica* (Londres: Routledge) N° 44(1-2), pp. 49-65.
- Aguirre Lora, M. E. 1998 *Tramas y espejos: Los constructores de historias de la educación* (México: UNAM; Plaza y Valdés).
- Alvarado, M. L. 2004 *La educación “superior” femenina en el México del siglo XIX: Demanda social y reto gubernamental* (México: Plaza y Valdés).
- Alvarado, M. L.; Ríos Zúñiga, R. (eds.) 2011 *Grupos marginados de la educación (siglos XIX y XX)* (México: Bonilla Artigas).
- Arnaut Salgado, A. 1998 *La federalización educativa en México: Historia del debate*

26 *Rethinking the Relationship: Society, state and education*. Ver la introducción de Rockwell y Roldan Vera (2013: 1-16), en la edición especial de *Paedagogica Historica* 49 (1).

- sobre la centralización y descentralización educativa (1889-1994) (México: El Colegio de México; CIDE).
- Arredondo, M. A. (ed.) 2003 *Obedecer, servir y resistir: La educación de las mujeres en la historia de México* (México: Porrúa).
- Arredondo López, M. A. 2007 "Ilustrados and Bárbaros: Diversity, Intolerance and Educational Values in Northern Mexico (1831-1854)" en *Paedagogica Historica* (Londres: Routledge) N° 43(1), pp. 45-60.
- Bazant, M. 1993 *Historia de la educación durante el Porfiriato* (México: El Colegio de México).
- Benjamin, W. 1974 "On the Concept of History" en Benjamin, W. *Gesammelte Schriften 1. 2* (Frankfurt: Suhrkamp Verlag) Trad. D. Redmond. En <http://members.efn.org/~dredmond/Theses_on_History.pdf> acceso 5 de enero de 2014. En español: Benjamín, W. 2008 *Tesis sobre la historia y otros fragmentos* (Mexico: UNAM; Itaca) traducción de Bolívar Echeverría.
- Caruso, M. 2014 "Within, Between, Above and Beyond: (Pre)positions for a History of the Internationalisation of Educational Practices and Knowledge" en *Paedagogica Historica* (Londres: Routledge) N° 50(1-2), pp. 10-26.
- Caruso, M.; Roldán Vera, E. 2005 "Order in the Classroom: The Spanish American Appropriation of the Monitorial System of Education" en *Paedagogica Historica* (Londres: Routledge) N° 41(6), pp. 655-75.
- Civera, A. 2008 *La escuela como opción de vida: La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945* (Toluca: El Colegio Mexiquense).
- Civera, A. 2011 "Exile as a Means for the Meeting and Construction of Pedagogies: The Exiled Spanish Republican Teachers in Mexico in 1939" en *Paedagogica Historica* (Londres: Routledge) N° 47 (5), pp. 657-77.
- Civera, A.; Alfonseca, J.; Escalante, C. (eds.) 2011 *Campesinos y escolares: La construcción de la escuela en el campo latinoamericano (siglos XIX y XX)* (México: Porrúa).
- Dussel, I. 2011 "Between Exoticism and Universalism: Educational Sections in Latin American Participation at International Exhibitions, 1860-1900" en *Paedagogica Historica* (Londres: Routledge) N° 47(5), pp. 601-17.
- Fuchs, E. 2014 "History of Education beyond the Nation? Trends in Historical and Educational Scholarship" en Bagchi, B.; Fuchs, E.; Rousmaniere, K. (eds.)

- Connecting Histories of Education: Transnational and Cross-cultural Exchanges in (Post) Colonial Education* (Nueva York: Berghahn).
- Galván de Terrazas, L. E. 1991 *Soledad compartida: Una historia de maestros 1908-1910* (México: CIESAS).
- Galván, L. E.; López, O. (eds.) 2008 *Entre imaginarios y utopías: Historia de maestros* (México: El Colegio de San Luis).
- Galván, L. E.; Martínez Moctezuma, L. 2010 *Las disciplinas escolares y sus libros* (México: Juan Pablos).
- Gonzalbo Aizpuru, P. 1990 *Historia de la educación en la época colonial, 2 Vols.* (México: El Colegio de México).
- Granja Castro, J. 2007 "Narrations and Knowledges at the Beginnings of Modern Schooling in Mexico" en *Paedagogica Historica* (Londres: Routledge) N° 43(6), pp. 819-37.
- Granja Castro, J. 2008 "Learning to Read and Write on the Fringes of Schooling: Some Examples of Didactic Devices in Mexican Society in the Modern Era" en *Paedagogica Historica* (Londres: Routledge) N° 44(1-2), pp. 31-47.
- Granja Castro, J. 2012 "School Retardation" in Mexico from 1920 to 1960" en *Paedagogica Historica* (Londres: Routledge) N° 48(1), pp. 99-120.
- Greaves, C. 2008 *Del radicalismo a la unidad nacional: Una visión de la educación en el México contemporáneo (1940-1964)* (México: El Colegio de México).
- Knight, A. 1986 *The Mexican Revolution* (Cambridge: Cambridge University Press).
- Latapi Sarré, P. (ed.) 1998 *Un siglo de Educación en México* (México: FCE) Vols. 1 y 2.
- López, O. 2001 *Alfabeto y enseñanzas domésticas: El arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital* (México: CIESAS).
- López, O. (ed.) 2005 *Memoria, conocimiento y utopía* (México: Somehide; Pomares).
- López, O. 2013 "Women Teachers of Post-revolutionary Mexico: Feminisation and Everyday Resistance" en *Paedagogica Historica* (Londres: Routledge) N° 49(1), pp. 56-69.
- Loyo Bravo, E. 1999 *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928* (México: El Colegio de México).
- Martínez Moctezuma, L. 2001 "Miradas porfiristas: Sierra, Lavissee y la innovación pedagógica" en Martínez Moctezuma, L. (ed.) *La infancia y la cultura escrita* (México: Siglo XXI).

- Martínez Moctezuma, L.; Padilla Arroyo, A. (eds.) 2006 *Miradas a la historia regional de la educación* (México: Porrúa).
- Mayeur, F. 2005 *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome 3: De la révolution à l'école* (París: Perrin).
- Meneses Morales, E. et al. 1986 *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934* (México: Centro de Estudios Educativos).
- Meneses Morales, E. et al. 1998. *Tendencias educativas oficiales en México*. 4 vols. (México: Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana).
- Menéndez, R. 2009 "The History of Education in Mexico: New Approaches and Sources for Investigation" en *Sarmiento* (España) N° 13, pp. 151-64. En <http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/7846/1/SAR_13_2009_art_7.pdf> acceso 20 de agosto de 2014.
- Menéndez Martínez, R. 2005 "Modernisation et emploi du temps dans les écoles primaires de la Ville du Mexique, 1885-1911" en *Paedagogica Historica* (Londres: Routledge) N° 41(1-2), pp. 197-213.
- Nivón, A. 2005 *La participación de profesores de educación primaria en una reforma educativa: El caso de México, 1890-1900* (México: Universidad Pedagógica Nacional).
- Ossenbach, G.; Del Pozo, M. M. 2011 "Postcolonial Models, Cultural Transfers and Transnational Perspectives in Latin America: A Research Agenda" en *Paedagogica Historica* (Londres: Routledge) N° 47(5), pp. 579-600.
- Quintanilla, S. 2009 *A Salto de Mata: Martín Luis Guzmán y la Revolución Mexicana* (México: Tusquets).
- Quintanilla, S.; Vaughan, M. K. 1997 *Escuela y sociedad en el periodo cardenista* (México: FCE).
- Rockwell, E. 2002 "Learning for Life or Learning from Books: Reading Practices in Mexican Rural Schools (1900 to 1935)" en *Paedagogica Historica* (Londres: Routledge) N° 38(1), pp. 113-35.
- Rockwell, E. 2007 *Hacer escuela, hacer estado: La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala* (México: El Colegio de Michoacán; CIESAS).
- Rockwell, E. 2011 "Popular Education and the Logics of Schooling" en *Paedagogica Historica* (Londres: Routledge) N° 47(1-2), pp. 33-48.
- Rockwell, E. y Roldan Vera, E. 2013 "State Governance and Civil Society in Education:

- Revisiting the Relationship” en *Paedagogica Historica* (Londres: Routledge) N° 49(1), pp. 1-16, edición especial.
- Rodríguez, M. Á. 2012 *Sendas y matices en la obra pedagógica de Gregorio Torres Quintero* (Colima: Universidad de Colima).
- Roldán Vera, E. 2010 “Towards a Logic of Citizenship: Public Examinations in Elementary Schools in Mexico, 1788-1848: State and Education Before and After Independence” en *Paedagogica Historica* (Londres: Routledge) N° 46(4), pp. 511-24.
- Roldán Vera, E. 2007 “Export as Import: James Thomson’s Civilizing Mission in South America” en Caruso, M.; Roldán Vera, E. (eds.) *Importing Modernity in PostColonial State Formation: the Appropriation of Political, Educational and Cultural Models in Nineteenth-Century Latin America* (Frankfurt: Peter Lang).
- Staples, A. 2000 “Recent Trends in the Historiography of Mexican Education” en *Paedagogica Historica* (Londres: Routledge) N° 36(3), pp. 955-76.
- Soto Lescale, R. 2007 *Actores educativos en la región minera de Zacatecas* (México: Universidad Pedagógica Nacional).
- Tanck de Estrada, D. 1999 *Pueblos indios y educación en el México colonial, 1750-1821* (México: El Colegio de México).
- Torres Septién, V. 1997 *La educación privada en México: 1903-1976* (México: El Colegio de México).
- Vasconcelos, J. 2011 *La creación de la Secretaría de Educación Pública* (México: INEHRM) edición de C. Betancourt Cid.

CONOCER DESDE DENTRO LAS ESCUELAS

Una lectura histórico-cultural

LA DINÁMICA CULTURAL EN LA ESCUELA*

Al intentar comprender los procesos que ocurren a diario en las escuelas, nos encontramos inevitablemente con la cultura. La discusión educativa reciente ha privilegiado términos como “capital cultural”, “cultura escolar”, “culturas estudiantiles” y “producción cultural”. Tanto las descripciones etnográficas como las explicaciones teóricas del proceso escolar suelen remitir a la idea de cultura, a menudo sin tener en cuenta la larga discusión acerca de este concepto en la historia de las ciencias sociales. Una revisión de esa historia puede ayudar a elaborar conceptos que nos permitan comprender la complejidad de la dinámica cultural en las escuelas.

Con la universalización de la educación básica se empezó a plantear que la función de la

escuela es transmitir *una cultura*, considerada la única legítima, a toda la población infantil, como requisito para su inclusión en la vida social. Al mismo tiempo, se acentuaron ciertos rasgos identificables de la institución: la relación de un aduleo investido de autoridad con un grupo de menores, dentro de un espacio cerrado; la asistencia inicial obligatoria; la reglamentación del tiempo diario y anual; la selectividad del acceso a los sucesivos eslabones del sistema; el uso predominante de la lengua escrita. Estos rasgos comunes sugieren que existe una cultura escolar única. En el discurso educativo, se tiende a suponer que la cultura escolar corresponde a la cultura dominante, y que tiende a eliminar a los estudiantes provenientes de culturas distintas, considerando que no cuentan con las competencias básicas necesarias para la vida académica.

En el presente artículo, planteo que la investigación reciente nos obliga a modificar este modelo de la cultura escolar. Propongo utilizar

* De la edición: Rockwell, E. 1997 “La dinámica cultural en la escuela” en Álvarez, A. (ed.) *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación* (Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje) pp. 21-38.

conceptos como la producción y apropiación de la cultura para recuperar la heterogeneidad de la vida escolar cotidiana. Examino nuevas perspectivas sobre los procesos culturales que ayudan a identificar los recursos culturales en juego en la interacción en el aula. Como ejemplo, examino uno de los elementos culturales siempre asociados con la cultura escolar, la lengua escrita. Finalmente, sostengo que la cultura es constitutiva de los procesos educativos que se dan en la escuela.

CULTURA Y ESCUELA: VARIOS MODELOS HEREDADOS

El discurso público suele definir a la escuela como la institución encargada de transmitir la cultura de la sociedad. Presupone una coherencia entre la cultura de determinada sociedad y la cultura que transmiten los maestros. Asigna a la escuela la función de homogeneizar las referencias y los valores básicos de las nuevas generaciones. Esta mirada debe mucho a la amplia difusión del concepto de educación que expuso Emile Durkheim a principios de siglo. En su visión, la educación universal aseguraba la internalización de una base común, cons-

tituida por las normas y representaciones que corresponden al espíritu nacional: “La sociedad no puede vivir si no se da entre sus miembros una homogeneidad suficiente; la educación perpetúa y refuerza esa homogeneidad, fijando *a priori* en el alma del niño las semejanzas esenciales que impone la vida colectiva” (1976:97). Para Durkheim, la acción educativa de la sociedad sobre el individuo “hace de él un ser verdaderamente humano” (1976:104).

Si bien Durkheim reconocía la variación local y la evolución histórica de la cultura, consideraba que a cada sociedad corresponde un sistema único de representaciones colectivas. Atribuía las incongruencias observables en el real funcionamiento de la sociedad a fallas en la inculcación de estas representaciones comunes. Por otra parte, planteaba que esta base normativa común era compatible con la especialización diferencial de los individuos. Por ello, a lo largo de sus escritos se encuentran tensiones no resueltas entre la homogeneidad y la diversidad social.

En esta línea de pensamiento, Talcott Parsons (1973) ofreció la versión más elaborada de la relación entre cultura y escuela. Partiendo explícitamente de la teoría de Durkheim, definió la cultura como un sistema autónomo

que provee los nexos entre el sistema social y el sistema de personalidad. Distinguió cuatro subsistemas culturales: el valorativo, el expresivo, el cognitivo y el constitutivo. En su formulación más breve, Parsons planteó que “la cultura pauta el sistema de acciones”. Según esta visión el subsistema valorativo de la cultura interpenetra la institucionalidad social y a la vez es interiorizada por los individuos, otorgando coherencia global al orden social. En su esquema, la interiorización de valores es producto del proceso de socialización, y se logra sobre todo durante la escolarización básica. Más allá de este nivel común, se da una diferenciación jerárquica interna que Parsons concibe como funcional al sistema social. Su modelo no reconoce sectores o grupos sociales con diferentes valores básicos.

Hace ya tiempo que se cuestiona este modelo propuesto por Durkheim y Parsons, aunque su fuerza aún moldea el sentido común respecto a la escuela. En las últimas tres décadas, la creciente conciencia de las relaciones conflictivas entre clases, etnias y géneros ha marcado la investigación sobre la escuela de manera irreversible. Se estudian procesos de dominación y resistencia junto con los de transmisión e integración. Autores como Berger y Luckmann (1979) y Goff-

man (1985) han reelaborado el concepto de socialización para dar cabida a las acciones recíprocas entre sujetos e instituciones sociales. Desde varias perspectivas el modelo básico ha sido reformulado para hacer frente a las evidentes disparidades entre el supuesto de coherencia sociocultural y las realidades educativas estudiadas.

La antropología contribuyó a esa tarea con la idea de una sociedad plural, compuesta de grupos con culturas propias que pueden ser incompatibles con la cultura dominante. Esta concepción permitió cuestionar la unidad funcional de la sociedad. Sin embargo, los antropólogos que la sostenían solían describir la dinámica al interior de cada grupo social (etnia, nacionalidad, clase o comunidad) en términos muy cercanos a las teorías de Durkheim y Parsons. Concebían a cada cultura como un sistema relativamente coherente de valores, conocimientos y significados, que se reproducía mediante la socialización primaria¹. Desde esta

1 La versión extrema fue la noción norteamericana de “la cultura de la pobreza”, que atribuía la persistencia de la pobreza a “valores culturales” como la “orientación hacia el presente” o la “falta de ambición”. Esa teoría fundamentó programas educativos de intervención temprana. Varios autores criticaron este intento de

perspectiva, la cultura funciona como “pauta de y para el comportamiento” (Kluckhohn, 1962:82), es decir, filtra percepciones y genera prácticas. Si bien algunos teóricos advertían que las prácticas cotidianas dentro de un grupo pueden ser heterogéneas², los estudios antropológicos tendían a describir orientaciones básicas homogéneas que distinguen una cultura de otra, y atribuían las divergencias internas a “fallas” en el proceso de socialización.

La antropología cultural norteamericana agregó un ingrediente central a este modelo, el relativismo. En abierto debate con el evolucionismo del siglo XIX, rechazó la posibilidad de ordenar las diferentes expresiones culturales actuales sobre cualquier escala progresiva o valorativa. Los antropólogos buscaban comprender la lógica inherente a las diversas conformaciones culturales, y abogaban, contra

el etnocentrismo, por un respeto total a las diferencias culturales (ver Geertz 1973, Rosaldo 1989, y Shweder y Levine 1984).

Partiendo de esta concepción, varios antropólogos y lingüistas norteamericanos de los años sesenta, vinculados a los movimientos por los derechos de los llamados grupos minoritarios, propusieron la noción de “conflicto cultural”. Con este concepto, ofrecían una explicación del alto índice de reprobación de los niños indios y afroamericanos en aquel país. Según el modelo, los contrastes entre las culturas de grupos étnicos y la cultura representada por la escuela, generan situaciones de incomunicación e incomprensión entre maestros y alumnos, que a la larga producen el fracaso escolar.

Desde la perspectiva relativista de la antropología se enfatizó que se trataba de *diferencias* culturales. El valor de esa corriente consistió en contrarrestar las teorías que atribuían el fracaso escolar a factores raciales y genéticos, o bien a deficiencias culturales y lingüísticas producto de una socialización primaria considerada patológica. Por ejemplo, William Labov (1969) demostró que cierras frases utilizadas por los niños afroamericanos corresponden a pautas culturales propias, diferentes a las dominantes, pero que de ninguna manera

atribuir a un ‘sistema de valores’ las estrategias generadas por un grupo para manejar situaciones socioeconómicas extremas.

2 Dentro de la antropología, Malinowski (1935) había argumentado que existen márgenes de interpretación de las normas en cualquier sociedad, y Wallace (1970) propuso que la socialización funciona más bien para organizar la diversidad que para inculcar normas homogéneas.

implican deficiencias verbales como sostenían algunos psicólogos de la época. A partir de entonces, el modelo de “conflicto cultural” se convirtió en la base conceptual de numerosos estudios antropológicos y sociolingüísticos sobre la interacción entre estudiantes provenientes de diferentes grupos culturales³

La teoría de la reproducción ofreció otra versión crítica de la concepción durkheimiana. EJ término oculta una serie de diferencias y debates internos (Giroux, 1983), sin embargo, la referencia más importante ha sido el libro de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (1977), *La reproducción*. La influencia de ésta primera obra posiblemente ha rebasado las intenciones de los propios autores, cuya elaboración teórica posterior ha enriquecido su planteamiento. Su argumento original se sigue reproduciendo en el discurso educativo, y por ello merece atención.

Bourdieu y Passeron se distanciaron explícitamente del intento de Durkheim de “extrapolar a las sociedades divididas en clases la representación de la cultura... más extendida

entre los etnólogos”, en la que se supone “una armoniosa reproducción del capital cultural concebido como una propiedad indivisa de toda la sociedad” (1977:51). Su análisis intentó mostrar, desde una perspectiva crítica, cómo la escuela garantiza una socialización diferencial, no uniforme, que mantiene una distribución desigual del capital cultural. Plantearon que la relativa autonomía de la institución escolar, con sus particulares disposiciones y relaciones pedagógicas, es condición para la reproducción de esta estructura social.

Un eje del pensamiento de Bourdieu ha sido el concepto de *habitus*, que él define como “un sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y de apreciación de prácticas” (1988:134)⁴. La semejanza entre esta definición de *habitus* y las definiciones clásicas de la cultura desde la sociología y la antropología revelan su raíz común en el pensamiento de Durkheim, a pesar

3 Las revistas *Anthropology and Education Quarterly* e *Internacional Journal of Qualitative Studies in Education* han sido los foros más importantes para discutir esta perspectiva desde hace tres décadas.

4 Bourdieu había definido *habitus* como “un sistema de esquemas de pensamiento, de percepción, de apreciación y de acción” (1977:82). A lo largo de los años, este concepto ha adquirido flexibilidad y ha quedado menos restringido a clase social. No obstante, ha sido constante la idea de internalización de pautas culturales que producen prácticas homogéneas.

de la distancia expuesta. Bourdieu y Passeron postulaban que hay diferencias radicales e irreversibles entre los *habitus* de distintos grupos sociales. Planteaban que existen “disposiciones primarias que no difieren solamente como grados distintos de explicitación de una misma práctica sino como otros tantos tipos de dominio práctico que predisponen de modo desigual a la adquisición del [...] dominio simbólico [...] dominante” (1977:90). En esta formulación, las distinciones culturales son radicales; no se consideran competencias genéricas comunes a los miembros de diversos grupos sociales.

En este modelo, la eficacia de la acción pedagógica depende de la distancia que separa el *habitus* que tiende a inculcar la escuela del *habitus* primario. La relativa continuidad entre la cultura escolar y las disposiciones de las clases dominantes asegura la reproducción de su patrimonio cultural. Según Bourdieu, la escuela hace poco más que entregar conocimientos a los herederos legítimos, a los que ya cuentan con competencias que les permiten acumular más cultura. En cambio, plantea, la discontinuidad entre las formas culturales que presupone la escuela y aquéllas que son propias de las clases dominadas, impide que los estudiantes de estas clases se apropien la cultura dominante.

Existen semejanzas importantes entre esta formulación inicial de la reproducción cultural y la teoría del conflicto cultural. Ambas teorías presentan a la escuela como portadora de una cultura que es continua con la cultura dominante. Ambas explican la exclusión de ciertos estudiantes por la discontinuidad entre su cultura o *habitus* de origen y las prácticas escolares, sin que la escuela haga más que actuar de manera aparentemente neutral. El modelo básico supone que quienes provienen de grupos sociales dominados o minoritarios simplemente no tienen las competencias discursivas y culturales necesarias para poder apropiarse los conocimientos ofrecidos por la escuela.

Las teorías del conflicto cultural y de la reproducción cultural de los setenta frenaron las explicaciones que situaban las causas del fracaso únicamente en diferencias individuales, en factores económicos, en desviaciones sociales o en variables genéticas. La búsqueda de contrastes culturales generó una sensibilidad frente a las formas divergentes de comunicación y representación que los estudiantes expresan en la escuela. El concepto de reproducción orientó la mirada hacia las formas de construcción simbólica de diferencias sociales que se dan entre maestros y estudiantes. Estos dos modelos permanecerán sin duda como elementos necesarios

del análisis de la dinámica cultural en la escuela. Sin embargo, la investigación subsiguiente ha cuestionado el esquema común de estas dos teorías, que presupone disposiciones culturales básicas, perpetuadas mediante la socialización primaria, incompatibles con la cultura escolar, como explicación suficiente del destino de ciertos sectores sociales en la escuela.

CUESTIONAMIENTOS DESDE LA ETNOGRAFÍA DE LA ESCUELA

Hacia finales de los años setenta, la acumulación de investigaciones etnográficas sobre la escuela en contextos multiculturales mostró algunos problemas con las concepciones vigentes de la dinámica cultural. Por ejemplo, la idea del conflicto cultural no logró explicar por qué algunos grupos (orientales por ejemplo) tendían a avanzar en las escuelas norteamericanas, a pesar de profundas diferencias culturales, mientras que otros (afroamericanos, chicanos), incluso con mayor cercanía a la cultura mayoritaria, quedaban excluidos. John Ogbu (1987) se ha encargado de señalar este hecho en sus críticas a la teoría del conflicto cultural. Propuso que la historia social de cada grupo y comunidad provee modelos y estrategias cul-

turales específicas para tratar con la cultura dominante. Según su análisis, grupos como los afroamericanos, que son “minorías involuntarias”, a diferencia de otros que son inmigrantes recientes, definen su relación con la escuela en términos de rechazo o indiferencia, ya que una mayor escolaridad no les ha garantizado un avance social o económico en el pasado.

Paralelamente, la investigación sobre procesos de comunicación en la escuela empezó a mostrar otro tipo de dinámica. Frederick Erickson (1987) partió del microanálisis de numerosas situaciones escolares para sugerir que las diferencias culturales en la comunicación se pueden superar si la relación intercultural no es conflictiva. Propuso examinar la dinámica cultural en términos de la producción social de identidades en situaciones interculturales conflictivas. En estas situaciones, planteó Erickson, las personas involucradas retoman algunas de las diferencias culturales que marcan “límites” entre grupos sociales, para construir “fronteras” más o menos infranqueables que se convierten en obstáculos para el trabajo pedagógico.

En la “micropolítica de la escuela”, concluyó Erickson, las diferencias culturales tienden a usarse como instrumentos de discriminación y de resistencia. Así, no es que los estudiantes

minoritarios no puedan aprender dadas sus características culturales, más bien, en situaciones conflictivas ellos recurren a la única arma que tienen, la posibilidad de *resistirse a aprender* lo que la escuela quiere que aprendan, proceso que los “condena” al fracaso escolar (Erickson, 1987). El conflicto, desde esta perspectiva, no se da entre culturas o lenguas; se da entre grupos sociales.

La identificación de procesos de resistencia cultural constituyó un nexo entre el desarrollo de la antropología de la educación y la investigación sociológica sobre la reproducción (Giroux, 1983). En ambos campos se reconoció que las acciones de los estudiantes no siempre se pueden explicar en función de los valores de sus culturas de origen; en gran medida responden a estrategias adaptativas o contestatarias generadas dentro de la misma escuela. Como señala Bradley Levinson (1991), estos procesos de producción cultural incluso “pueden contravenir las predisposiciones culturales o históricas que portan los alumnos”.

La idea de resistencia cultural se asocia sobre todo con el estudio etnográfico de Paul Willis (1977). Partiendo de la teoría de la reproducción, Willis describió y matizó las particularidades del proceso documentado en una escuela de secundaria urbana en Inglaterra.

Distinguió la reproducción cultural de la producción cultural y reconstruyó las mediaciones que existen entre ambos. En la localidad que estudió, encontró que ciertos grupos de estudiantes de clase obrera producen una cultura estudiantil propia, a partir de los valores (el trabajo manual, la diversión) de la clase obrera. Según Willis, esta cultura estudiantil contestataria permite desenmascarar algunas de las ficciones de la ideología educativa, como la promesa de movilidad social ascendente. Sin embargo, plantea, su desenlace es el fracaso escolar y por lo tanto refuerza la reproducción de la estructura social. En palabras de Willis, este grupo de estudiantes produce las condiciones culturales que lo conducen a optar por una condición subordinada en la sociedad.

Un enfoque parecido se ha utilizado para explorar la reproducción de relaciones de género. Dorothy Holland y Margaret Eisenhart (1988) estudiaron la interacción entre la reproducción social y los modelos culturales, en las trayectorias de mujeres universitarias en el sur de los Estados Unidos. Encontraron que las estructuras sociales patriarcales (de dominación masculina) no son consecuencia de la socialización directa de la escuela, sino de la identificación de los estudiantes con modelos culturales específicos durante la vida universitaria.

Al centrarse en la producción de culturas estudiantiles y la construcción de destinos escolares⁵, estos estudios equilibran el peso que se había dado a la socialización temprana en las concepciones anteriores. Por ejemplo, Willis describió a otros estudiantes de origen obrero que no participaban de la cultura de oposición, que eran marginados por los demás, y que tendían a aceptar, o por lo menos a imitar, las formas culturales esperadas por la escuela. A pesar de estos matices, la dinámica que reconstruye Willis reproduce el nudo de las teorías de conflicto cultural y de la reproducción. Su argumento central sigue siendo fundamentalmente el mismo: una cultura escolar dominante y homogénea elimina a aquellos estudiantes que tienen (producen, en este caso), una orientación cultural distinta.

Varios estudios etnográficos han permitido cuestionar este supuesto de una cultura escolar que representa, de manera relativamente simple, la cultura dominante. Algunos estudios ampliaron el trabajo temprano de Ray Rist (1977) acerca del trato diferencial que reciben alumnos cuyos comportamientos no corresponden al modelo escolar y describieron en

detalle los efectos de estas prácticas. En otra línea, el investigador australiano Robert Connell (1982) analizó los canales de diferenciación escolar y la construcción de trayectorias que no tienen una relación directa con los antecedentes sociales de los alumnos. Describió las múltiples negociaciones cotidianas mediante las cuales se construye el destino de cada alumno, incluso de alumnos de las clases dominantes. En la investigación etnográfica inglesa ha sido particularmente significativo el intento de repensar la relación entre las condiciones institucionales y las estrategias de los sujetos en la conformación de las dinámicas culturales que se dan en la escuela (Woods, 1980; Hargreaves y Woods, 1984).

Otro argumento importante se planteó a partir de estudios que: contrastan escuelas en diferentes medios sociales y cuestionan la noción de una escuela neutral que sólo reproduce diferencias sociales que la anteceden. Jean Anyon (1981), por ejemplo, identificó contenidos ideológicos específicos, así como contradicciones productivas, en las escuelas destinadas a los niños de clase obrera, clase baja, y clase alta. Tadeu da Silva (1988) contrastó la enseñanza que caracteriza escuelas destinadas a diferentes clases sociales en Brasil y concluyó que ciertas prácticas, más que imponer una

5 Otros estudios en esta línea se pueden encontrar en el volumen de Levinson, Foley y Holland (1995).

cultura “dominante”, excluyen a ciertos niños de la cultura que debe transmitir la escuela, sino que este resultado sea atribuible a diferencias o deficiencias de sus propias culturas de origen.

Desde otra perspectiva teórica, varios estudios etnográficos desarrollados en México (Rockwell, coord., 1995; Rockwell, 1996; Candela y Rockwell, coords., 1991) han descrito algunas de las múltiples formas en que se ponen en juego el control y la apropiación, la negociación y la resistencia, en la construcción cotidiana de la vida escolar. Estos estudios confirman la heterogeneidad de la cultura escolar, aún dentro de un sistema relativamente centralizado como el mexicano, y empiezan a mostrar formas de construcción cotidiana de conocimientos, significados y prácticas en el contexto escolar.

Desde diversas perspectivas, se ha constatado una y otra vez la complejidad de la dinámica cultural en la escuela. Las investigaciones etnográficas poco a poco han subvertido la concepción durkheimiana que se encuentra en los orígenes del pensamiento sociológico y antropológico sobre la escuela. Empieza a articularse una visión alternativa de la relación entre escuela y cultura que retoma elementos de distintas concepciones de cultura.

REFORMULACIONES DEL CONCEPTO DE CULTURA

De los estudios recientes emerge una nueva imagen de la dinámica que se da entre los sujetos que viven cotidianamente la escuela y que ponen en juego estrategias construidas con diversos elementos culturales. La concepción de cultura que corresponde a esta visión tiende a ser más compleja y más ligada a las contingencias sociales y los momentos históricos que viven determinados sujetos. En lugar de privilegiar significados culturales interiorizados de una vez para siempre en la infancia, se enfatizan aquellos significados apropiados o contruidos en contextos cotidianos variables a lo largo de la vida. La eficacia de la cultura concebida como “pauta de y para el comportamiento” queda limitada por la acción del sujeto en contextos sociales específicos. Se empieza a pensar en la cultura en términos de un diálogo, en el cual la comunicación intercultural constituye un espacio de construcción de nuevos significados y prácticas.

Esta reformulación del concepto de cultura encuentra paralelos en varias disciplinas sociales. El eje del estudio de la comunicación se ha desplazado de una noción de lengua como unidad homogénea y delimitada, hacia

una concepción de significados generados en múltiples contextos de uso. Incluso las diferencias de expresión e interpretación se conciben como constitutivas de la comunicación, como señala Gumperz (1982). La relectura de la obra clásica de Vygotski (1979) y de Bajtín (1987), también ha orientado la discusión reciente en el campo de la psicología sociocultural en esta dirección⁶. Algo parecido ha ocurrido con la comprensión de la cultura. Geertz (1973), Rosaldo (1989) y otros antropólogos interesados en las situaciones de heterogeneidad cultural y de interculturalidad han mostrado formas de interpretación y uso de elementos que supuestamente son incompatibles o excluyentes por pertenecer a distintas culturas.

Esta concepción ha puesto en entredicho la tendencia a identificar sociedades (a cualquier escala) como unidades que corresponden de manera clara a “una cultura”. La noción de homogeneidad cultural como criterio de identificación de grupos sociales ha dejado de tener validez aun para el caso de los grupos étnicos (Bonfil, 1987). La noción de una yuxtaposición de grupos socioculturales bien delimitados dentro de una sociedad global no

capta la complejidad de las relaciones entre lo social y lo cultural. El concepto de cultura como un sistema simbólico coherente y delimitado no da cuenta de la riqueza histórica de los procesos culturales reales. Si bien es posible identificar tradiciones culturales profundamente diferenciadas que perduran por siglos, las culturas siempre se han entremezclado y las fronteras entre unas y otras nunca han sido nítidas e infranqueables.

Varias perspectivas recientes han descrito la diversidad cultural con nuevos términos, como: múltiples modelos culturales (Quinn y Holland, 1987), conocimientos locales (Geertz, 1983), reglas y recursos culturales (Giddens, 1984), o representaciones (Chartier, 1992). Aunque estos conceptos tienen raíces y matices diferentes, todos ellos admiten una pluralidad en el interior de cada grupo social y una relación dinámica entre sujetos y culturas. Varios autores han trabajado en esta dirección. Desde diferentes perspectivas, han buscado repensar las relaciones entre el orden estructural y el orden cultural, utilizando conceptos como estrategias (Bourdieu, 1988), estructuración (Giddens, 1984), comunicación (Habermas, 1984) y configuración (Elías 1982). Estas diversas concepciones permiten cuestionar la asociación lineal entre una cultura y una sociedad

6 Véase, por ejemplo, Wertsch, del Río y Álvarez (1995).

y recuperar la heterogeneidad cultural real que caracteriza a las sociedades humanas.

De hecho, las formaciones sociales históricas —las civilizaciones, naciones, regiones— jamás se han caracterizado por tener una cultura única y coherente. En cierto sentido, la coherencia interna de esas formaciones sociales se ha generado más bien a partir de los cambiantes órdenes económicos y políticos que del orden cultural. No obstante, en la trayectoria histórica de cada región, los grupos humanos han construido formaciones culturales particulares, que están marcadas por algunas constantes de la larga duración, pero que también articulan elementos de muy diverso origen, producto de encuentros y elaboraciones múltiples. Estos cauces históricos subyacen a múltiples variaciones locales, orientan la construcción cultural a largo plazo, pero no constituyen una “esencia” o un “espíritu” cultural determinante e inmutable. En otras palabras, las culturas también tienen historia⁷.

7 Esta visión de la cultura se debe al trabajo de historiadores como Fernand Braudel (1991), Jacques Le Goff (1991) y Raymond Williams (1961). Este autor cuestionó la idea de cultura como “espíritu” que conforma el orden social, así como la idea opuesta de cultura como “reflejo” del orden social.

En estas formaciones históricas se da la experiencia intercultural de la mayoría de los habitantes del mundo. Ninguna cultura vive aislada. Lo que Clifford Geertz (1973) captó con la metáfora de la “vieja ciudad de barrios disímiles”, es decir, la interpenetración y el uso recíproco entre culturas, es la condición normal de la humanidad. No hay una simple pluralidad de culturas yuxtapuestas, sino múltiples circuitos y elementos culturales articulados desde el orden social. Desde la perspectiva de autores como Gramsci (1975) y Bajtín (1987), en lugar de otorgar a los medios culturales (saberes, prácticas, herramientas, palabras, esquemas y acciones) algún significado inherente constante, es posible atender a los matices y significados variables que éstos adquieren cuando son utilizados dentro de determinados procesos o diálogos. Es necesario primero reconstruir esos procesos sociales, para poder comprender el sentido y los significados que tienen los recursos culturales utilizados por los grupos humanos al construir su propia historia.

Al abordar esta historia, es cada vez más evidente la complejidad de las relaciones entre las mediaciones culturales, la agencia humana y los procesos sociales. Sólo ciertos procesos sociales y políticos pueden generar la relativa

coherencia cultural que adquiere cada grupo (clases dominantes, sectas, movimientos sociales, incluso etnias) en diferentes momentos de su historia. El continuo uso social y político de referentes culturales crea y refuerza identidades, a veces reales, a veces ilusorias. Estas identidades culturales han tenido diversas consecuencias: algunas mantienen la cohesión, otras generan conflicto; algunas son hegemónicas, otras expresan resistencia.

Esta nueva comprensión de la cultura ha tenido consecuencias importantes. Por ejemplo, ha permitido repensar la noción de socialización. Dos aspectos de este proceso se han matizado. Por una parte, se ha reducido el peso determinante atribuido a la socialización primaria en la formación de identidades y la homogenización de comportamientos y, por otra, se ha eliminado la verticalidad que caracterizaba la concepción centrada en las acciones de transmisión cultural de una generación a otra. El replanteamiento del concepto de socialización también ha tomado en cuenta la complejidad del aprendizaje humano, que no corresponde a un modelo simple de internalización. La investigación sobre la relación entre desarrollo y aprendizaje desde la perspectiva sociocultural ha reformulado la noción de internalización de tal manera que se recupera

la centralidad del sujeto, de la actividad y del contexto sociocultural⁸.

Esta reformulación tiene sin embargo un nudo aún no resuelto: la relación entre procesos genéricos de construcción del conocimiento y la capacidad humana de aprender múltiples significados contextuales e infinitamente variables. Una larga línea de pensamiento antropológico ha sostenido que la capacidad humana de manejarse y aprender en contextos de heterogeneidad cultural constante está arraigada en una base genérica común a la humanidad. Este estrato común fue concebido por Franz Boas (1940) como la unidad psíquica de la humanidad y descrito por Claude Levi-Strauss (1964) en términos de estructuras mentales comunes. Desde la antropología ha sido posible concebir esta base universal como un hecho cultural, y no únicamente biológico. Como recuerda Melford Spiro (1984:334) en respuesta a los relativistas radicales, la socialización primaria es “primero y ante todo un proceso de humanización, un proceso...en que

8 Detrás de esta tendencia, se encuentra la visión de Vygotski (1979). Véase la serie de publicaciones de Wertsch, del Río y Álvarez, *Explorations in Socio-Cultural Studies*, 4 vols. (1994) o Wertsch, del Río y Álvarez (1995).

el neonato es transformado de mamífero en ser humano...”. Así, en el desarrollo humano, como seguramente en la evolución humana, biología y cultura se entretajan de una manera compleja, que aún estamos lejos de comprender.

La cultura genérica parte de una construcción histórica, de cientos de miles de años, de las estructuras básicas del hablar y del pensar que caracterizan al *homo sapiens*⁹. No obstante las capacidades cognitivas y lingüísticas comunes se expresan siempre como competencias y saberes culturalmente específicos. En cada contexto se privilegian distintas formas de aprender y de comunicarse y se construyen diversos “conocimientos locales”¹⁰. De allí la enorme dificultad de estudiar la relación entre cultura, desarrollo y aprendizaje, como lo constata la historia de la psicología transcultural y sociocultural. El estudio de las variaciones culturales no debe ocultar el hecho de que como seres humanos todos compartimos competencias comunes generadas a lo largo de un mismo proceso evolutivo. De hecho, “lo universal” y “lo variable” solo pueden distinguirse

analíticamente, y las interacciones entre esos dos planos están presentes en todo fenómeno. Por ello, es esencial recordar que existen ambas dimensiones al abordar las complejas dinámicas que se observan en las escuelas.

El análisis de estos procesos desde la perspectiva reciente se enriquece con la idea de apropiación, considerado como relación activa entre las personas y la multiplicidad de recursos y usos culturales objetivados en sus ámbitos inmediatos¹¹. En lugar de partir de la acción de las instituciones (familia, escuela, clase), el análisis de la apropiación parte de la actividad del sujeto. Agnes Heller (1977) ofrece varios matices sugerentes. Describe la apropiación como un proceso continuo que ocurre dentro de los ámbitos heterogéneos que caracterizan a la vida cotidiana. El sujeto “se enfrenta continuamente a tareas nuevas, debe aprender nuevos sistemas de usos, adecuarse a nuevas costumbres... vive al mismo tiempo entre exigencias diametralmente opuestas, por lo que debe elaborar modelos de comportamiento paralelos y alternativos” (1977:23). Heller recuerda que la heterogeneidad marca tanto la vida cotidiana de cada cual como la formación cultural

9 Sheets-Johnstone (1990) hizo un intento reciente de síntesis.

10 Ver la discusión de Geertz (1983) sobre este punto.

11 Barbara Rogoff (1995) ha ofrecido una discusión interesante de este concepto.

de cada época. Los sujetos individuales pueden apropiarse únicamente aquellos aspectos de la cultura que se encuentran efectivamente presentes de alguna manera en su entorno inmediato. Estos aspectos nunca representan la totalidad de la cultura acumulada por una sociedad. A pesar de ello, la cultura cotidiana provee capacidades que trascienden el entorno inmediato. El concepto de apropiación vincula así la reproducción del sujeto individual con la reproducción social.

A la vez, la concepción de apropiación da margen para la selección, reelaboración y producción colectiva de recursos culturales. Como plantea Heller, “en la vida cotidiana se determinan nuevas categorías, las cuales posteriormente o se conservan, o al menos se despliegan por algún tiempo... o bien retroceden” (1977:20). El proceso de apropiación no significa simplemente hacer uso individual o colectivo de diversos elementos de la cultura circundante. Roger Chartier ha insistido que “la apropiación siempre transforma, reformula y excede lo que recibe” (1991:19). Se trata de un proceso activo, creativo, vinculado en el fondo con el carácter cambiante del orden cultural.

La revisión anterior sugiere una concepción emergente de la cultura como una construc-

ción humana histórica, sujeta a condiciones y a usos sociales y políticos, múltiple y dialógica. Esta concepción ha reemplazado la noción convencional de una cultura como un sistema acotado y ahistórico, con coherencia interna y correspondencia lineal con una sociedad. La concepción reciente obliga a repensar procesos básicos, como la socialización, y apoya el uso de alternativas teóricas, como el concepto de apropiación, para comprender la dinámica cultural en la escuela.

REPENSANDO LA RELACIÓN ENTRE CULTURA Y ESCUELA

Desde estas perspectivas sobre los procesos culturales, es difícil sostener la noción convencional de “una cultura escolar”. La homogeneidad supuesta en el modelo de la escuela como agencia que transmite una cultura oficial uniforme desaparece frente a la heterogeneidad de prácticas y significados que se encuentran en las escuelas reales. Al observar lo que sucede en las clases, se percata uno de formas culturales desfasadas y abigarradas, que reflejan diversos momentos de la historia de múltiples actores. Dentro de esa diversidad, se perfilan varios conjuntos de prácticas más o menos co-

herentes, que corresponden a tradiciones específicas que han tenido peso en la constitución de la vida escolar en determinadas épocas, regiones o países, o en la formación de ciertas generaciones de maestros. Las escuelas reales son heterogéneas, y la vida en el interior de cada escuela es heterogénea.

La cultura de las escuelas muestra tanto continuidades como discontinuidades con las culturas (dominantes o dominadas) circundantes. El currículum real incorpora solo algunas de las expresiones y prácticas correspondientes a los conocimientos y valores que se proponen como el patrimonio social de cada nación. Generalmente no representa de manera lineal la cultura de las clases dominantes. Además, la configuración particular en cada escuela puede ser relativamente permeable a la cultura del entorno en algunos momentos, resistente a ella en otros.

El conocimiento local penetra en la escuela mediante las prácticas y los discursos de los maestros y alumnos, quienes reinterpretan los contenidos y negocian las normas escolares. A la vez, en cada escuela o grupo hay márgenes variables para realizar construcciones propias. Los sujetos involucrados se apropian tiempos y espacios en los que generan prácticas divergentes y aprenden contenidos no previstos en

los programas oficiales¹². En algunas escuelas —notablemente las rurales— la distancia entre los programas o diseños oficiales y la práctica escolar diaria puede ser mayor que la separación entre la escuela y su entorno social.

Los maestros son los sujetos centrales en la construcción cotidiana de la cultura escolar. Lejos de ser representantes fieles de la voluntad estatal que transmiten “la cultura de la sociedad”, ellos ponen en práctica diversos saberes adquiridos en sus trayectorias personales¹³. Los maestros otorgan a su trabajo escolar en cada localidad y con cada grupo diferentes sentidos específicos. Los estudiantes identifican como “escuela” el conjunto de prácticas representadas por sus maestros. Dada la heterogeneidad de prácticas, viven experiencias escolares diversas y enfrentan mundos culturales contradictorios. Se apropian de manera selectiva de ciertos conocimientos ofrecidos y crean estrategias para sobrevivir como estudiantes.

El ordenamiento social de cada escuela abre o cierra posibilidades de aprender y de producir cultura. Estas condiciones pueden ser

12 Se encuentran varios ejemplos de esta relación dinámica en Candela y Rockwell, coords. (1991), Candela (1995).

13 Ver Rockwell; Mercado (1988), Mercado (1994).

más determinantes del destino escolar de los estudiantes que la socialización primaria. Influyen en la experiencia escolar factores como las condiciones materiales de las escuelas, los recursos escolares y personales, los tiempos disponibles para la enseñanza y el estudio y los ambientes académicos. Los estudiantes a veces deben aprender en condiciones poco conducentes a la permanencia en la escuela, lugar que además compite con otros escenarios de vida y de aprendizaje. El uso micro-político de las diferencias culturales, para distinguir sujetos, otorgar trato diferencial o regacear derechos también afecta las trayectorias de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la escuela deja de ser neutral, se convierte en un espacio político. Al reconocer esa dimensión política, adquiere sentido la carea de exigir y de construir alternativas educativas.

LA LENGUA ESCRITA ENTRE LA CULTURA Y LA ESCUELA

El análisis de uno de los elementos característicos de la escuela, la lengua escrita, muestra algunas implicaciones de la discusión anterior. La escritura se ha asociado tanto con una concepción de “cultura de élite” de las sociedades

letradas, que ha sido difícil integrarla a la noción antropológica de cultura como patrimonio de todo grupo social. La capacidad de escribir evidentemente no se incluía en el núcleo normativo y valorativo que integra la cultura universal de la sociedad en la visión de Durkheim y Parsons; en todo caso, formaba parte de la especialización diferencial.

La posición antropológica ha sido contradictoria. En los orígenes de la disciplina, la concepción de cultura se forjó en el estudio de pueblos ágrafos, y la escritura se consideraba cuando mucho como un intruso reciente. En algunas versiones, la escritura es vista como un artefacto y queda fuera de los sistemas simbólicos que identifican a cada cultura particular. Otros antropólogos (por ejemplo, Goody, 1977) han tomado a la escritura como eje de distinciones culturales profundas entre sociedades letradas y ágrafas, como elemento que traspasa —y en cierta medida determina— formas de organización y de pensamiento racional asociadas con la cultura occidental. Estas posiciones tienden a reforzar el modelo dicotómico —la noción de cultura como sistema cerrado— que he cuestionado, en la sección anterior¹⁴.

14 Street (1984) y Finnegan (1988) comentan este aspecto de la teoría de Goody.

Una concepción de la cultura que integra la historia lleva a conclusiones distintas. Si se le mira como parte del desarrollo cultural de la humanidad, a largo plazo, la escritura es tan parte de la cultura como lo son las herramientas, los tejidos y los granos. Comparte con estos elementos culturales varias características. Es construida por hombres y mujeres en interacción con la naturaleza, en este caso con su propia naturaleza. Es patrimonio, a estas alturas, no sólo de un grupo humano, sino de la especie humana. Su apropiación y transformación por diferentes grupos humanos le ha imprimido mil formas, usos y significados particulares. Su reproducción, su distribución e incluso su destrucción, son acontecimientos históricos contingentes.

La investigación reciente ha descrito contrastes profundos entre los usos de la escritura en diversos contextos culturales¹⁵. Las diferencias se encuentran inscritas incluso en las formas de comunicación oral y no verbal que engloban a la escritura. Lo sentidos que adquiere la escritura remiten a prácticas tradicionales y a estrategias innovadoras de cada grupo, así como a las condiciones y recursos materiales

de cada situación. Ciertas tradiciones de uso de la lengua escrita pueden propiciar formas de comunicación cercanas a las prácticas escolares usuales¹⁶. Sin embargo, en ciertos contextos la apropiación de la escritura puede estar estrechamente vinculada con competencias propias de la tradición oral. Algunos usos históricos de la escritura recuperan formas narrativas y retóricas orales; así mismo, ciertas tradiciones escritas han penetrado la práctica oral de diferentes grupos¹⁷.

El proceso de apropiación ayuda a explicar la diversidad de usos de la escritura (Chartier 1993). La apropiación de este bien cultural por una élite se logra mediante la distribución desigual de condiciones que posibilitan su adquisición y uso social. Algunas sectas, las académicas y las políticas por ejemplo, definen reglas restrictivas para el uso legítimo de la escritura, que influyen en las posibilidades de que sea apropiada por otros grupos. El merca-

15 Ver, por ejemplo, Street (1984), Finnegan (1988), Keller-Cohen (1994), Heath (1983), Boyarin (1993).

16 Basil Bernstein (1971) afirmaba que la “descontextualización” de la comunicación permite niveles de abstracción relacionados con la capacidad de aprender en la escuela. Shirley Heath (1983) muestra una aproximación distinta a esta relación, basada en un estudio etnográfico intensivo.

17 Ver, por ejemplo, el trabajo de Keller-Cohen (1993).

do define otras convenciones en interacción con los consumidores, por ejemplo, en el caso de las historietas. Los usos burocráticos de la escritura, por otra parte, consolidan poderes y determinan destinos individuales¹⁸. Esta amplia gama de situaciones en que se utiliza y se apropia la lengua escrita cuestiona cualquier visión unitaria de sus consecuencias culturales y cognitivas.

La lengua escrita no es rasgo exclusivo de los grupos dominantes. Para los grupos excluidos del poder público, la escritura puede adquirir significados alternativos y sentidos políticos. En la época post-revolucionaria de México, por ejemplo, el poder de los documentos escritos (manifiestos, decretos, escrituras, leyes) fue significativo en la resistencia campesina y la lucha por la tierra. La literatura difundida en ese periodo por las escuelas rurales se integró a la cultura popular. De manera semejante, desde 1994, la lengua escrita se ha convertido en arma importante de la lucha social del movimiento zapatista en México. Estos ejemplos muestran otra cara de la apropiación social de la escritura, hecha posible, en gran medida, por la escuela pública.

En cada contexto, la escritura asume significados particulares. Uno de los conceptos más interesantes es justamente la extraña institución escolar. Las formas y los usos de la lengua escrita en la escuela no representan de manera simple la cultura mayoritaria, ni la cultura de las élites. Algunas prácticas escolares usuales, como la insistencia en la letra bonita, la memorización y la lectura oral, tenían mayor sentido en otros momentos históricos. Dentro del aula se encuentran a menudo usos de la escritura, como los llamados “acordeones”, pequeños papeles con las respuestas, que circulan a la hora del examen, que se ven poco en otros contextos.

Las prácticas con la lengua escrita observadas en el aula no manifiestan una “esencia de la cultura escolar”. Corresponden a tradiciones particulares, que se remontan a disposiciones estatales o profesionales de ciertas épocas. Por ejemplo, en México la recitación fue asumida como componente necesario de las celebraciones cívicas, realizadas por las escuelas a partir de la independencia para “forjar patria”. En los años cuarenta, la difusión de la psicología educativa modificó la cultura escolar al propiciar la adopción del examen de opción múltiple, y eliminar la redacción de respuestas abiertas. Ciertas corrientes magis-

18 Hay ejemplos de estos procesos en Bartra (1994) y Goody (1977).

teriales han mantenido el uso del periódico en la escuela, buscando dar un sentido social a la lectura. No obstante, a lo largo de los años la práctica formal en la escuela ha sido poco permeable a los usos sociales de la lengua escrita, incluso a formas tan difundidas como la redacción de cartas y la lectura de historietas (Rockwell, 1982).

Una razón de estas tendencias se encuentra en las condiciones materiales de la escuela, que orientan y restringen los usos de la lengua escrita. Cuando el maestro trabaja con grupos numerosos, por ejemplo, las posibilidades de propiciar la redacción libre son mínimas; la enseñanza se centra en la reproducción del texto (la copia), práctica cuya función social casi ha dejado de existir. La creciente burocratización de las escuelas restringe el uso magisterial de la escritura a la cumplimentación de formularios, y no favorece otras apropiaciones de esta herramienta cultural.

Se ha propuesto que la socialización primaria en ciertos grupos no proporciona las competencias o disposiciones cognitivas y lingüísticas necesarias para aprender a leer. La perspectiva que he expuesto sugiere otras explicaciones, centradas en los procesos culturales propios de las escuelas. En algunas aulas, estos procesos sin duda limitan el proceso de

apropiación de la lengua escrita. Por otra parte, dentro del aula el uso de la lengua escrita está inmerso en los procesos de reproducción y de resistencia presentes en toda interacción entre maestros y alumnos. Estos procesos influyen en las maneras de interpretar los significados de los textos, de leer y de simular la lectura, y de producir usos alternativos de la escritura. A pesar de los obstáculos, en la experiencia escolar cotidiana muchos niños de clases populares logran apropiarse de la escritura y otorgarle nuevos significados.

CONCLUSIÓN

El discurso educativo tiende a presentar una escuela homogénea, representante fiel de la cultura de la sociedad, que paulatinamente excluye a todos aquellos estudiantes que no cuentan con las competencias culturales que presupone el trabajo escolar. Una concepción que integra la dimensión histórica permite observar que la cultura escolar es más bien heterogénea y contradictoria. Los estudiantes de muy diversos grupos compar-ten capacidades genéricas que les permiten manejar la diversidad de significados que se encuentran en estos mundos escolares, así

como apropiarse y producir diversos recursos culturales.

Las historias específicas de las escuelas en cada región o localidad producen diferentes consecuencias culturales. Por ejemplo, la discriminación política y la resistencia cultural generadas dentro o fuera de la escuela inciden en la dinámica escolar. En algunas situaciones, la escuela tiende a reproducir contenidos ideológicos y relaciones de clase, de etnicidad y de género. En otras, opera transformaciones importantes. Algunos procesos escolares pueden destruir patrimonios culturales locales, o bien impedir y contrarrestar la apropiación de elementos culturales escolares. Otros abren posibilidades para la construcción de redes y de significados alternativos y constituyen los únicos espacios de encuentro con un patrimonio cultural que debiera ser universal.

Cualquier intento de comprender las prácticas escolares y de relacionarlas con procesos de aprendizaje corre riesgos si no se parte de una concepción dinámica de la cultura. No es posible aislar determinadas prácticas, discursos o comportamientos observados en clase y considerar a la cultura únicamente como contexto, como si fuera una realidad externa al salón de clases. La cultura es constitutiva de todo lo que ocurre dentro de la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

- Anyon, J. 1981 "Social Class and School Knowledge" en *Curriculum Inquiry* (Ontario: Routledge) N° 11(1), pp. 3-41.
- Bajtín, M. 1987 *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de François Rabelais* (Madrid: Alianza)
- Bartra, A. 1994 "The Seduction of the Innocents; The First Tumultuous Moments of Mass Literacy in Postrevolutionary Mexico" en Joseph, G.; Nugent, D. (eds.) *Everyday Forms of State Formation. Revolution and the Negotiation of Rule in Modern Mexico* (Durham: Duke University Press).
- Bernstein, B. 1971 *Class, Codes and Control* (Londres: Basil Blackwell) Vol. 1. En español: Bernstein, B. 1989 *Clases, códigos y control* (Madrid: Akal).
- Berger, P.; Luckmann, T. 1979 *La construcción social de la realidad* (Buenos Aires: Amorrortu).
- Boas, F. 1940 *The Mind of Primitive Man* (Nueva York: Macmillan).
- Bonfil, G. 1987 *México profundo: una civilización negada* (México: Grijalbo).
- Boyarín, J. (ed.) 1993 *The Ethnography of Reading* (Los Angeles: University of California Press).

- Bourdieu, P. 1988 *Cosas dichas* (Barcelona: Gedisa).
- Bourdieu, P.; Passeron, J. C. 1977 *La reproducción* (Barcelona: Laia).
- Braudel, F. 1991 *Escritos sobre historia* (México: Fondo de Cultura Económica).
- Candela, A. 1995 *Ciencia en el aula: Retórica y discurso de los alumnos*, Tesis de doctorado (México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados).
- Candela, A.; Rockwell, E. (coords.) 1991 "La construcción del conocimiento en el aula" en *Infancia y Aprendizaje* (Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje) N° 55, pp. 3-85.
- Connell, R. W. et al. 1982 *Making the Difference* (Sydney: Allen and Unwin).
- Chartier, R. 1991 *The Cultural Origins of the French Revolution* (Durham: Duke University Press).
- Chartier, R. 1992 *El mundo como representación: estudios sobre historia cultural* (Barcelona: Gedisa).
- Chartier, R. 1993 "Popular Culture: a Concept Revisited" en *Intellectual History Newsletter* (Boston: Charles Capper and Anthony La Vopa) N° 15, pp. 3-13.
- Del Río, P.; Álvarez, A.; Wertsch, J. (eds.) 1994 *Explorations in Socio Cultural Studies* (Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje).
- Durkheim, E. 1976 *Educación como socialización* (Salamanca: Sígueme).
- Elías, N. 1982 (1969) *La sociedad cortesana* (México: Fondo de Cultura Económica).
- Erickson, F. 1987 "Transformation and School Success: The Politics and Culture of Educational Achievement" en *Anthropology and Education Quarterly* (Estados Unidos: Wiley) N° 18(4), pp. 335-356.
- Finnegan, R. 1988 *Literacy and Orality* (Oxford: Blackwell).
- Geertz, C. 1973 *The Interpretation of Culture*. (Nueva York: Basic Books).
- Geertz, C. 1983 *Local Knowledge* (Nueva York: Basic Books). En español: Geertz, C. 1994 *Conocimiento Local* (Madrid: Paidós).
- Giddens, A. 1984 *The Constitution of Society* (Los Angeles: University of California Press). En español: Giddens, A. 1991 *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración* (Buenos Aires: Amorrortu).
- Giroux, H. 1983 "Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education. A Critical Analysis" en *Harvard Educational Review* (Cambridge: Harvard

- Education Publishing Group) N° 53(3), pp. 257-293.
- Goffman, E. 1985 "Role Distance" en *Encounters* (Nueva York: Macmillan).
- Goody, J. 1977 *The Domestication of the Savage Mind* (Cambridge: Cambridge University Press). En español: Goody, J. 1985 *La domesticación del pensamiento salvaje* (Madrid: Akal).
- Gramsci, A. 1975 *Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el estado moderno (Cuadernos de la cárcel. Vol. 1)* (México: Juan Pablos).
- Gumperz, J. 1982 *Discourse Strategies* (Nueva York: Cambridge University Press).
- Habermas, J. 1984 *The Theory of Communicative Action* (Boston: Beacon Press).
- Hargreaves, A.; Woods, P. (eds.) 1984 *Classrooms and Staffrooms* (Londres: Open University Press).
- Heath S. B. 1983 *Ways with Words* (Londres: Cambridge University Press).
- Heller, A. 1977 *Sociología de la vida cotidiana* (Barcelona: Península).
- Holland, D.; Eisenhart, M. 1988 "Moments of discontent: University Women and the Gender Status Quo" en *Anthropology and Education Quarterly* (Estados Unidos: Wiley) N° 19(2), pp. 115-138.
- Keller-Cohen, D. 1993 "Rethinking Literacy: Comparing Colonial and Contemporary America" en *Anthropology and Education Quarterly* (Estados Unidos: Wiley) N° 24(4), pp. 288-307.
- Keller-Cohen, D. (ed.) 1994 *Literacy: Interdisciplinary Conversations* (Cresshill: Hampton Press).
- Kluckhohn, C. 1962 *Culture and Behavior* (Nueva York: Free Press).
- Labow, W. 1969 "The Logic of Non-Standard English" en Alatis, J. E. (ed.) *Linguistics and the Teaching of Standard English* (Washington, D. C.: Georgetown University Press).
- Levi Strauss, C. 1964 *El pensamiento salvaje* (México: Fondo de Cultura Económica).
- Le Goff, J. 1991 *Pensar la Historia* (Barcelona: Paidós).
- Levinson, B.; Foley, D.; Holland, D. (eds.) 1996 *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice* (Albania: State University of New York Press).
- Levinson, B. 1991 "Ogbu's anthropology and the Critical Ethnography of Education: A Reciprocal Critique" en *Qualitative Studies in Education* (Reino Unido: Routledge) N° 5(3), pp. 205-225.

- Malinowski, B. 1935 *Coral Gardens and Their Magic* (Londres: Allen and Unwin).
- Mercado, R. 1994 "Saberes and social voices in teaching" en Álvarez, A.; del Río, P. (eds.) *Education as Cultural Construction* (Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje).
- Ogbu, J. 1987 "Variability in Minority School Performance: A Problem in Search of an Explanation" en *Anthropology and Education Quarterly* (Estados Unidos: Wiley) N° 18(4), pp. 312-334.
- Parsons, T. 1973 "Culture and Social System Revisited" en Schneider, L.; Bonjean, C. (eds.) *The Idea of Culture in the Social Sciences* (Nueva York: Cambridge University Press).
- Quinn, N.; Holland, D. 1987 "Culture and Cognition" en Holland, D.; Quinn, N. (eds.) *Cultural models in Language and Thought* (Nueva York: Cambridge University Press).
- Rist, R. 1977 *The Urban School: Factory for Failure* (Cambridge: The MIT Press).
- Rockwell, E. 1982 "Los usos escolares de la lengua escrita" en Ferreiro, E.; Gómez Palacio, M. (comps.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (México: Siglo XXI).
- Rockwell, E. (coord.) 1995 *La escuela cotidiana* (México: Fondo de Cultura Económica).
- Rockwell, E. 1996 "Keys to appropriation: Rural schooling in Mexico" en Levinson, B. A.; Foley, D. E.; Holland, D. (eds.) *The cultural production of the educated person* (Albany: State University of New York Press) pp. 301-324.
- Rockwell, E.; Mercado, R. 1988 "La práctica docente y la formación de maestros" en *Investigación en la Escuela* (Sevilla: Universidad de Sevilla) N° 4, pp. 65-78.
- Rogoff, B. 1995 "Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship" en Wertsch, J.; del Río, P.; Álvarez, A. (eds.) *Sociocultural Studies of Mind* (Cambridge: Cambridge University Press).
- Rosaldo, R. 1989 *Culture and Truth. The Remaking of Social Analysis* (Boston: Beacon Press).
- Shweder, R.; Levine, R. A. (eds.) 1984 *Culture Theory* (Cambridge: Cambridge University Press).
- Sheets-Johnstone, M. 1990 *The Roots of Thinking* (Philadelphia: Temple University Press).

- Spiro, M. 1984 "Some Reflections on Cultural Determinism and Relativism with Special Reference to Emotion and Reason" en Shweder, R.; Levine, R. A. (eds.) *Culture Theory* (Cambridge: Cambridge University Press).
- Street, B. 1984 *Literacy in Theory and Practice* (Cambridge: Cambridge University Press).
- Tadeu Da Silva, T. 1988 "Distribution of School Knowledge and Social Reproduction in a Brazilian Urban Setting" en *British journal of Sociology of Education* (Reino Unido: Routledge) N° 9(1), pp. 55-79.
- Vygotski, L. 1979 *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (Barcelona: Crítica).
- Wallace, A. F. C. 1970 *Culture and Personality* (Nueva York: Random House).
- Wertsch, J.; Del Río, P.; Álvarez, A. (eds.) 1995 *Sociocultural Studies of Mind* (Cambridge: Cambridge University Press). En español: Wertsch, J.; Del Río, P.; Álvarez, A. (eds.) 1997 *La mente sociocultural* (Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje).
- Williams, R. 1961 *Culture and Society 1780 -1950* (Harmondsworth: Penguin).
- Willis, P. 1977 *Learning to Labour* (Londres: Saxon House). En español: Willis, P. 1988 *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera* (Madrid: Akal).
- Woods. P. (ed.) 1980 *Teacher Strategies* (Londres: Croom Helm).

IMAGINANDO LO NO DOCUMENTADO

DEL ARCHIVO A LA CULTURA ESCOLAR*

I. ¿QUÉ BUSCA LA HISTORIA EN LA ETNOGRAFÍA?

Las reflexiones que ofrezco provienen de mi experiencia como antropóloga que ha transitado hacia la historia. Sin embargo, quisiera iniciar con la pregunta en torno al camino inverso, retomando una preocupación creciente entre historiadores de recurrir a la etnografía para reconstruir el pasado. Es importante recordar la distancia que existe entre ambas perspectivas. El etnógrafo, al trabajar en la actualidad, tiene la posibilidad, y la responsabilidad, de documentar lo no-documentado. En cambio, el historiador que trabaja con el registro histórico, solo puede *imaginar* lo no-documentado. Los

acercamientos entre la historia y la etnografía han intentado salvar esta distinción fundamental. Pero, ¿qué busca la historia en la etnografía?

- ¿La escala local?
- ¿La vida cotidiana?
- ¿La alteridad?
- ¿Las estructuras invariantes de una región?
- ¿Los sujetos de carne y hueso?
- ¿El mundo de la oralidad?
- ¿El significado de las prácticas?
- ¿Las resistencias populares?
- ¿El lado inconsciente de la humanidad?¹

Todo ello se ha sugerido, en algún momento u otro.

* De la edición: Rockwell, E. 2002 “Imaginando lo no-documentado: del archivo a la cultura escolar” en Civera, A.; Escalante, C.; Galván, L. E. (coords.) *Debates y desafíos de la historia de la Educación en México* (Toluca: El Colegio Mexiquense y el Instituto de Ciencias de la Educación del Estado de México) pp. 209-233.

1 Levi-Strauss (1968) afirmó que mientras la historia estudia el lado “consciente”, la antropología analiza el lado “inconsciente” de la humanidad.

De entrada es necesario aclarar que hacer etnografía desde la historia no es cuestión de usar un nuevo método, sino de cambiar la mirada (Geertz, 1973). En el centro de la mirada etnográfica se encuentra el concepto de *cultura*, o más bien, algún concepto de *cultura*. No se trata simplemente de agregar el ‘nivel cultural’ como objeto de estudio. De hecho, algún concepto de cultura está presente, implícitamente, en todo relato histórico. En las historias cuantitativas, la cultura entra por las categorías usadas para contar personas y hechos. En las historias políticas, la cultura constantemente atraviesa las perspectivas sociales y los juicios de los actores y los autores. Lo cultural es ineludible en cualquier tipo de historia. No obstante, cuando nos proponemos estudiar las culturas del pasado, es importante iniciar alguna reflexión sobre el sentido en que usamos el término.

No trataré de definir *cultura* en este momento. Solo quisiera recordar la complejidad del debate antropológico en torno a este concepto. Para mencionar algunos de los ejes de este debate:

La cultura, ¿admite lo material, o se limita a la esfera de lo ideal?

¿Equivale a «normas, valores y conocimientos», o incluye prácticas?

¿Es todo un «modo de vida», o solo un orden simbólico?

¿Permea la organización social, o solo las formas de comunicación?

¿Incluye la tecnología, o solo el “saber usar” la tecnología?

¿Corresponde a entidades circunscritas — nación, pueblo, escuela— o forma redes y circuitos que atraviesan espacios con fronteras difusas?

¿Capta lo constante y lo esencial, o es dinámica, híbrida y cambiante?

¿Es constituida o constituyente, o puede ser ambas a la vez?

¿Es sistémica o histórica, o puede ser ambas a la vez?

¿Cómo se distingue la cultura de la ideología, la identidad, la vida cotidiana, las mentalidades, o incluso, de la estructura social?

Éstas y muchas otras preguntas dan lugar a la reflexión sobre la cultura, siempre renovada en cada campo y frente a cada objeto de estudio. Las respuestas nos encaminan hacia diferentes formas de ser consecuentes con un concepto de cultura, al incorporar la etnografía al trabajo historiográfico.

Estudiar las culturas escolares del pasado con una mirada etnográfica requiere dos tareas importantes, que trataré de desarrollar en este ensayo.

Primero, afinar la mirada, pensar acerca de la noción de cultura escolar que manejamos implícitamente, para lo cual creo importante retomar los ejes que nos propone el texto de Dominique Julia.

Segundo, disciplinar la mirada, para encontrar en el registro histórico los “indicios” (como diría Ginzburg) que nos permitan *imaginar* la historia de la cultura, la historia “no escriturada” (como lo diría de Certeau).

II. AFINAR LA MIRADA ¿CÓMO IMAGINAR LAS PRÁCTICAS CULTURALES?

El ensayo de Dominique Julia (1995), un texto que ha tenido resonancia en nuestro continente, invita a imaginar una cultura escolar diversa, cambiante y permeable debajo de la aparente monotonía de la documentación burocrática y del esquematismo de los reglamentos normativos que han pretendido uniformar la vida escolar a lo largo de los años. El ensayo plantea la tarea de tender puentes entre los documentos normativos y una práctica educativa

concebida en toda su heterogeneidad. ¿Cómo encontrar y reconstruir esa cotidianeidad que vivieron los sujetos en las escuelas del pasado? Julia nos proporciona varias posibilidades en su discusión sobre la cultura escolar. En mi lectura distingo los siguientes ejes.

1. PROBLEMATIZAR LA RELACIÓN ENTRE NORMA Y PRÁCTICA CULTURAL

Julia (1995: 132-133) parte de la concepción vigente de la cultura de la escuela como un conjunto de “normas y prácticas”; sin embargo, se propone evitar la “ilusión de la omnipotencia de la escuela” que caracteriza a otras miradas. A lo largo del ensayo profundiza en el análisis de las prácticas escolares, de tal manera que el concepto inicial se desdibuja por completo. Los textos normativos conciben a la cultura escolar, nos dice Julia, como “un mundo aislado, inmune a las tensiones y contradicciones del mundo exterior”. No obstante, cualquier conjunto normativo cede ante las complejas prácticas culturales que ocurren en la vida escolar. Estas prácticas se muestran heterogéneas, a pesar de la homogeneidad de una norma escrita. Julia (1995: 139-142) relata la forma de producción del documento *Ratio studiorum*, que figura en todas las historias de la pedagogía como sinónimo de la cultura escolar de las

escuelas de la Compañía de Jesús. El proceso duró varios años, en lo que se enviaron versiones a las escuelas y se recogieron comentarios para llegar a consensos. En este caso, aparentemente, la norma fue resultado de una reflexión sobre la práctica. No obstante, fue reinterpretada y apropiada de diferentes maneras y para diferentes fines en cada institución y país. De hecho, Julia concluye que es imposible inferir las prácticas cotidianas a partir de la normatividad vigente en cualquier corte sincrónico de la historia escolar (1995: 132-133).

En México, las leyes suelen ser el primer documento al que prestamos atención al tratar de reconstruir el pasado educativo. También suelen alejarnos de la cultura escolar. Es posible documentar cambios importantes que no contaron con un respaldo legal, así como identificar artículos legales que tuvieron poca incidencia real. Lo legal incide en las escuelas solo cuando determinadas personas se apropian de alguna norma y la hacen valer, defendiendo sus derechos o imponiendo sus prerrogativas. En el largo camino de construcción de las escuelas, algunas normas quedan abandonadas, otras (estando o no vigentes) son interpretadas y utilizadas según las circunstancias.

Existen fuertes tensiones entre norma y práctica. Aunque solemos equiparar la norma

con el discurso y el documento escrito, y la práctica con la acción y la oralidad, la relación entre ambas no es tan sencilla.

Hay normas no escritas —a veces son las más efectivas.

Hay prácticas discursivas y discursos prácticos.

Hay prácticas que fijan la norma —escrita o no— y que vigilan su aplicación.

Algunas normas —producto de prácticas— reflejan consensos amplios.

Algunas prácticas derivadas de normas se imponen bajo coerción.

Además, muchas normas y muchas prácticas no tienen nada que ver unas con otras.

En esta dirección es importante encontrar formas de leer los documentos que tomen en cuenta el entrelazamiento entre la norma educativa y las prácticas culturales en las escuelas.

2. IMAGINAR TANTO COSTUMBRES COMO MENTALIDADES

Julia plantea el reto de buscar la cualidad cotidiana de las culturas escolares, y sobre

todo, de reconstruir las *maneras de ser y estar*, que conducen a maneras *de ver y de pensar* (1995:141). Argumenta que la cultura escolar produce una modificación de comportamientos y costumbres, tanto como una transformación de conocimientos y mentalidades. Para ello, Julia examina la fuerza de la tradición jesuita del *modus agendi* y nota su incidencia en los cuerpos, a la manera de Foucault (1976).

En el esfuerzo por imaginarnos los comportamientos y las costumbres, algunas normas explícitas permanecen como referente central, como espejo que refleja y a la vez oculta lo que quisiéramos conocer. Por ejemplo, los documentos del siglo XIX que insisten en la disciplina y en la higiene escolar, sugieren ciertos hábitos y maneras de *estar* en la escuela. Los diferentes libros de texto o cuadernos de trabajo pueden dar testimonio no solo de los contenidos curriculares, sino también de maneras de disciplinar la lectura y la escritura. Para indagarlo hace falta encontrar otro tipo de evidencia.

Desde esta perspectiva es necesario imaginar los usos de las cosas y las formas de hacer y de trabajar dentro del ámbito escolar, antes de poder inferir los conocimientos y las ideologías que transmitían las escuelas del pasado.

3. MIRAR A LOS SUJETOS, EN PARTICULAR A LOS DOCENTES

Una tercera indicación para estudiar las prácticas culturales es acercarse a los sujetos. Julia recomienda fijar la mira en el reclutamiento y la formación del cuerpo docente (1995: 143-148). Propone estudiar “cómo y bajo qué criterios precisos han sido contratados los enseñantes de cada nivel escolar; cuáles son los saberes y las costumbres que se esperan del futuro enseñante.” Este eslabón es particularmente importante para acceder a las prácticas, ya que “los docentes disponen de una gran libertad de maniobra, pueden modificar lo dispuesto en los libros”.

En México siempre ha existido una distancia fuerte entre las normas oficiales de contratación de docentes, por un lado, y la configuración heterogénea del magisterio, por otro. Los cuerpos de docentes de diferentes niveles educativos incluyen a personas que provienen de diferentes sectores sociales, regiones y formaciones. Muchos maestros heredan de sus familiares ciertos saberes del oficio de enseñar. Estas tradiciones se modifican cuando ingresan al servicio docente de otros sectores y profesiones (como personas del medio rural, o ingenieros), trayendo consigo nuevas maneras de actuar o de enseñar. Los estudiantes

también influyen en la continuidad o el cambio de las prácticas escolares, por ejemplo, cuando obligan a los maestros a modificar las disposiciones institucionales, o a adecuar sus clases a los saberes que ellos han adquirido en otros ámbitos. Los maestros modifican lo dispuesto en los libros bajo la influencia de los propios alumnos.

Los sujetos —actuando colectivamente— dan continuidad a las culturas escolares al reproducir determinadas ideas y prácticas educativas a lo largo de sus trayectorias en el sistema escolar. También son ellos quienes logran en determinadas circunstancias generar cambios en las culturas escolares, más allá de lo que suceda con la normatividad. Por eso, el hecho de recuperar a los sujetos permite cuestionar las periodizaciones que se refieren únicamente al marco legal de la educación oficial.

4. MIRAR LOS MOMENTOS DE CRISIS Y DE CONFLICTO

Julia recomienda analizar las crisis que resquebrajan el discurso normativo y dejan entrever las prácticas divergentes, las fracturas del sistema (1995:142-143). En torno a los conflictos se expresan argumentos de los diferentes actores involucrados en las escuelas; lo que cada parte pone en juego en la negociación cotidiana

apunta hacia las diferentes concepciones y tradiciones educativas. En esos momentos encontramos, dice Julia, las resistencias y las contradicciones de la práctica escolar. Los conflictos, agrega, suelen ocurrir cuando se difunde un nuevo proyecto político para las escuelas sin que por ello desaparezcan “los antiguos patrimonios culturales”. La escuela, “bien lo saben los maestros, no lo puede todo” (1995: 143). Los maestros han dado testimonio de las limitaciones de las reformas estatales, como lo mostró la encuesta hecha a los que vivieron las reformas de la Tercera República en Francia.

No faltan ejemplos de esta dinámica en México. Sin duda, el periodo de la educación socialista, entre 1930 y 1940, es una muestra elocuente de cómo salen a la luz pública y ocupan un lugar en el escenario político profundas divergencias en torno a la escuela. Aunque la lectura de los documentos producidos en estos periodos no es fácil, es posible reconstruir a partir de ellos muchas prácticas escolares cotidianas (Quintanilla y Vaughan, 1997; Vaughan, 1997; y Gonzalbo, 1998).

5. ENTREVER RESISTENCIAS, RETRADUCCIONES Y DESENLACES FUTUROS

Al final de su ensayo, Julia agrega tres propuestas sugerentes que nos pueden develar la complejidad de las culturas escolares.

Una veta poco explorada, mantiene Julia, es la de la *resistencia ante la inculcación de pautas culturales en la escuela*. El texto sugiere que el *habitus* (Bourdieu, 1988) primario de los estudiantes no opera solo como barrera ante la socialización de la escuela; también genera prácticas alternativas de sociabilidad dentro de las escuelas. La escuela es un espacio de construcción paralela y simultánea de diferentes órdenes, algunos completamente en manos de los jóvenes.² Julia señala la disyuntiva entre la *civilidad* propuesta por la escuela, y las normas de las culturas juveniles. Como han mostrado muchos antropólogos,³ la afirmación de las culturas estudiantiles, ya sea adquiridas en el ámbito familiar o bien producidas en el ámbito escolar, puede expresar una resistencia hacia las condiciones del trabajo escolar. Erickson (1984) ha señalado que en muchas escuelas se deterioran las condiciones de civilidad, sobre todo, el mutuo consentimiento de las partes para realizar el trabajo. En estos casos, dice, la resistencia a aprender bajo las con-

diciones que impone el orden escolar adquiere matices políticos.

En segundo lugar, Julia dirige nuestra atención hacia las *transferencias y reinterpretaciones* culturales que ocurren entre sociedad y escuela. El trabajo de enseñar y aprender se da siempre en estos contextos culturales híbridos. En el plano histórico es posible observar cómo prácticas y saberes de muy diversas tradiciones (religiosas, académicas, médicas, populares y muchas otras) han formado parte de las culturas escolares de cada lugar y época. Estos elementos son interpretados, traducidos y elaborados por maestros y estudiantes. Esto nos lleva a imaginar una cultura escolar dinámica, como un espacio de *negociación* y de *transacción*.⁴

Finalmente, Julia nos pregunta: “¿Qué queda de la escuela después de la escuela?” ¿Cómo se expresa lo que se adquiere en la escuela después, en el mundo privado o en la esfera pública? Solo una concepción dinámica y abierta de la cultura puede explicar la diversidad de experiencias vividas por quienes transitan la

2 Willis (1977) describió las “contraculturas escolares” para explicar el rechazo a la escuela en poblaciones obreras inglesas.

3 Ver, por ejemplo, la colección de ensayos en Levinson, Foley y Holland (*eds.*), 1996.

4 Varios investigadores han contribuido a esta visión de la cultura escolar como producto de una negociación, incluyendo a Erickson (1984), Vaughan (1997), y Levinson, Foley y Holland (*eds.*) (1996).

escuela. La pregunta que plantea Julia ha recibido poca atención.⁵ Las respuestas cubren toda la gama; hay quienes afirman que la escuela no deja nada; otros atribuyen a la experiencia escolar el perfil de toda una generación. En lugar de adoptar estas respuestas polares, sería importante explorar la heterogeneidad de las consecuencias del paso por la escuela.

6. HISTORIZAR NUESTRA CONCEPCIÓN DE LA CULTURA ESCOLAR

El ensayo de Julia sugiere historizar la concepción de la cultura escolar, tanto la del pasado como la actual. Pero ¿qué significa *historizar*? Es claro que no equivale a describir la historia social de la escuela en diferentes cortes sincrónicos del pasado, si con ello se deja la impresión de que la cultura escolar corresponde a la norma vigente en cada momento. *Historizar* significa que encontremos en cualquier corte los sedimentos de periodos anteriores, así como los cambios que se anuncian, antes de que queden inscritos en la norma oficial. Esta perspectiva es semejante a la de Raymond Williams (1981), quien recomendaba buscar la coexistencia de saldos *residuales*

y de prácticas *emergentes*, que se entrelazan con las tendencias *dominantes* en cualquier momento histórico.⁶

En las culturas escolares siempre están en juego diferentes órdenes normativos, que entran en conflicto, o en complicidad.⁷ Es posible encontrar prácticas que corresponden a viejas leyes aún tomadas como válidas por los sujetos locales, o bien docentes que innovan, aunque reporten sus actividades en el formulario correspondiente al reglamento vigente. Conviene conocer las tendencias anteriores al periodo que estudiamos, para entrever las prácticas que aún perduran. Además es necesario explorar los márgenes del sistema, donde empiezan a circular nuevas ideas y se gestan maneras distintas de enseñar y de vivir las escuelas. Todo esto nos remite a la concepción de diferentes *temporalidades*, expresada en la sugerente conferencia de Pilar Gonzalbo en Alicia Civera,

5 Ver De Ibarrola, 1994, como ejemplo de un seguimiento de egresados.

6 He desarrollado más estas ideas en Rockwell, 1976 y 1999.

7 Por ejemplo, en las escuelas posrevolucionarias en México convivían los elementos difundidos por los Institutos Científico-Literarios del Porfiriato con los inicios de una concepción socialista de la educación, bajo la égida de la “nueva escuela mexicana” que se construía en la SEP (Rockwell, 1996b).

C. Escalante y Galván, L. E. (coords.) (2002) sobre la periodización, al inicio de este encuentro.

La concepción alternativa de la cultura escolar sugerida por Julia se inscribe en una corriente más amplia, heredera del pensamiento de Michel Foucault y de Michel de Certeau, que ha indagado la historia social de las prácticas culturales en diversos campos. Chartier (1997 y 1998) ha comparado la encrucijada actual de esta corriente con la sensación de encontrarse “al borde del acantilado”, donde se ubican “todos los intentos intelectuales que colocan en el centro de sus investigaciones o reflexiones las relaciones entre producciones discursivas y prácticas sociales”. Este trabajo, dice Chartier, “siempre está amenazado por la tentación de borrar toda diferencia entre dos lógicas articuladas pero heterogéneas: la que organiza la producción y la interpretación de los enunciados y la que rige las acciones y las conductas” (Chartier, 1997: 85).

No es fácil reconstruir el pasado de procesos tan intangibles como los de la cultura. ¿Cómo imaginarnos lo que ocurría en las escuelas, si no existe una documentación de esa realidad? ¿Cómo construir un discurso que capte con mayor fidelidad prácticas que fueron *ocultadas* por los discursos contemporáneos que constituyen gran parte de nuestras fuentes? Que-

da mucho espacio para la imaginación, pero ¿cómo manejar la imaginación, para que no rebase lo probable, pero tampoco se detenga por falta de evidencia explícita? En lo que sigue intento dar respuesta a estas preguntas.

III. DISCIPLINAR LA MIRADA: ¿CÓMO ENCONTRAR INDICIOS DE UNA HISTORIA SIN HUELLAS?

Sin duda, una mirada informada por la concepción de cultura escolar basada en el texto de Julia apoyaría la historia etnográfica de la educación. Sin embargo, se trata de describir prácticas culturales que rara vez dejan huellas (Julia, 1995: 135).

El trabajo en el aula, si bien es un espacio que privilegia el uso de la lengua escrita, deja pocos trazos escritos. Incluso los libros de texto son elaborados desde fuera, desde un imaginario pedagógico lleno de buenos deseos acerca de cómo *podrían ser* las clases. La producción escrita cotidiana suele ser desechada; no es más que una preparación para la práctica “real” de escribir, ya fuera del ámbito escolar. Al estudiar procesos pedagógicos nos encontramos con una práctica esencialmente oral. Además de la distancia entre discurso y prácti-

ca, nos topamos con la distancia entre la lógica de la enunciación escrita y la lógica de la enunciación oral.

La mayoría de documentos de archivo son producto de la gestión escolar. Los documentos generados por la supervisión suelen hablar de la práctica escolar desde la normatividad. A veces se inscriben en un discurso construido años atrás, que está repleto de lugares comunes, de quejas consabidas, de formas de negación de una cultura escolar en movimiento. Junto con estos informes, uno encuentra un sinnúmero de oficios y circulares, que componen la red de comunicaciones de la burocracia escolar.

Es necesario buscar otro tipo de información. La conferencia de Mme. Compère y los textos de sus comentaristas (en este volumen) nos proporcionan una guía para aproximarnos a otras fuentes disponibles para el mundo educativo. Entre los documentos más ricos se encuentran las cartas de las comunidades y las actas de procesos judiciales. De vez en cuando aparece algún documento escrito por los estudiantes, peticiones enviadas a las autoridades, o testimonios acerca de conflictos escolares. También son útiles los relatos autobiográficos escritos *a posteriori* (Roche, 1982; y Hebrard, 1985). Otros tipos de documentos —cuadernos

y exámenes, algunas representaciones gráficas, fotografías tomadas en momentos del ritual— completan el acervo para imaginarnos la vida en el aula.⁸

No existe otro punto de partida. Julia invita a “no exagerar el silencio de los archivos escolares” (1995: 136). Entre otras cosas, Chartier recuerda la importancia de mantener el respeto a las reglas y las operaciones propias de la disciplina, y “seguir el recorrido que conduce del archivo al texto, del texto a la escritura de la historia, y de esta escritura al conocimiento histórico” (1997:105). ¿Cuáles pueden ser las reglas que nos permitan caminar desde el archivo hacia el conocimiento de la cultura escolar del pasado? Sin duda, la crítica permite establecer o cuestionar la autenticidad y la veracidad de algunos documentos de archivo. En el caso de las culturas escolares es importante construir algunas reglas adicionales.

Una primera es verificar si los documentos que exponen normas elaboradas en las oficinas centrales de la Secretaría de Educación Pública alguna vez llegaron a los estados y las

8 Este acervo se podría enriquecer con los registros etnográficos, que algún día se podrían usar para estudiar lo que pronto será la historia escolar del último milenio.

escuelas que estudiamos. Trabajar en archivos locales permite observar si los actores locales recibieron esos documentos y, además, si los retomaron o no para normar las acciones hacia las escuelas. Por ejemplo, me fue posible desestimar la aportación de Vasconcelos para la historia de la educación en Tlaxcala, al observar que ahí sus ambiciosos planes se redujeron a unos cuantos oficios sin mayor respuesta local. Descentrar la mirada en este país de excesivo centralismo ha sido un paso importante de vigilancia crítica.

En esta segunda parte quisiera proponer algunas maneras de descubrir indicios de la práctica escolar en los archivos. Uso ejemplos de mi propia investigación, con documentos provenientes del ramo de Educación Pública del Archivo General del Estado de Tlaxcala, de los años 1920 a 1940 (Rockwell, 1996b). Limitaré mis comentarios a los documentos que produce el propio aparato administrativo de la educación pública.

1. LEER LA NORMA COMO EVIDENCIA DE LO CONTRARIO

La primera manera de inferir prácticas a partir de los documentos consiste en suponer que cuando algo se proscribe en alguna ley o reglamento, es probable que haya sido práctica co-

mún en la realidad (cf. Vaughan y Staples, en esta colección). Desde esta lectura, una práctica es más común mientras más frecuentes sean las disposiciones que intentan eliminarla. Así, se puede pensar que las numerosas disposiciones que fijan multas por no enviar a los hijos a la escuela son evidencia de niveles intolerables de ausentismo y, por lo tanto, de una resistencia local a enviar a los hijos a las escuelas.

Es necesario tener cuidado con este tipo de inferencias, sin embargo, y buscar otro tipo de evidencia. En un informe local en un pueblo de Tlaxcala, por ejemplo, el agente municipal confesó que si todos los niños fueran a la escuela la maestra “tendría que almacenarlos”, ya que no podría trabajar con todos a la vez. En este caso, la falta de cupo en la escuela puede explicar mejor el ausentismo que una supuesta resistencia. Además, las disposiciones para cobrar multas pueden manifestar el interés del ayuntamiento de hacerse de fondos, más que su esfuerzo por promover la asistencia.

En sentido opuesto, solemos inferir que una práctica prescrita por la norma era poco común. Estas pistas bien pueden ser reveladoras de datos de la vida cotidiana. Por ejemplo, en 1917 llegó una circular a los municipios de Tlaxcala, ordenando que los preceptores usaran pantalón y zapatos. Este documento sugie-

re que había maestros que se identificaban con los pueblos indígenas, vistiendo calzón blanco y huarache, y que posiblemente también hablaban mexicano, aunque esto no se mencionara ni se valorara en aquel tiempo. La lectura de las disposiciones como indicio de lo contrario proporciona las primeras pistas de la realidad cotidiana.

2. OBSERVAR LA MATERIALIDAD DE LOS TEXTOS ESCRITOS

Roger Chartier (1997) ha insistido en examinar la materialidad de los documentos del archivo. Esto implica observar *la escritura* del documento como tal, antes de analizar su contenido. Los documentos son producto de diversas prácticas de escritura. Para el periodo posrevolucionario es interesante observar si el documento fue escrito a mano o a máquina. ¿Qué tipo de papel se usó, qué tipo de pluma, qué estilo de letra? ¿Aparece la caligrafía del escribano y del maestro del siglo XIX, o bien la letra de un vecino del pueblo o de maestro más joven? Los errores pueden mostrarnos los niveles de dominio de la lengua de quien escribió el documento (que puede o no coincidir con quien lo redactó). Es posible inferir a partir de detalles de la escritura la sucesión de tipos de maestros que se encontraban al frente de una

escuela y, por lo tanto, su posible orientación pedagógica. Las diferentes formas de producir los documentos dan una idea de las capas de historicidad que se encuentran sobrepuestas en cualquier momento sincrónico que optamos por estudiar.

La materialidad de los textos muestra — para el periodo y el lugar que estudio— el paulatino desplazamiento de un conjunto de prácticas culturales por otras, con el establecimiento de las Direcciones de Educación del estado y de la federación. En los archivos se observa la progresiva sustitución de informes manuscritos, presentados ante las autoridades locales, incluso firmados por ellos, por formatos impresos que llenaban los directores de escuela. El ritmo de este cambio permite apreciar el crecimiento de una gestión burocrática de la educación. Es posible reconstruir así un proceso que no fue prescrito ni descrito por los contemporáneos.

3. LEER EL DISCURSO SOBRE LA PRÁCTICA COMO PRÁCTICA DE UN DISCURSO

Para mirar más allá del discurso, hacia la práctica en el aula, primero conviene examinar el discurso mismo. Para ello es útil pensar en el género al que pertenece el texto y la tradición discursiva en la que se inscribe.

Los siguientes fragmentos fueron producidos en 1925, por el director federal, quien reporta a la naciente Secretaría de Educación Pública el progreso de las escuelas recién fundadas en Tlaxcala. Corresponden al género de informe a las autoridades, cuyo discurso seguro resulta familiar.

En febrero de 1925, el director escribió lo siguiente:

[...] ha sido necesario luchar intensamente para convencer a la gente de la bondad de la forma moderna de enseñanza. Sin embargo, existe enorme *resistencia para todo aquello que no sea la trilogía antigua de leer, escribir y contar*'.⁹

En este ejemplo notamos la retórica de *la resistencia local*, y la consabida crítica a la tradición de enseñar a *"leer, escribir y contar"*. En marzo de ese mismo año, sin embargo, Alaniz informó lo contrario:

[Los métodos de enseñanza] se han ido modificando *de acuerdo con las tendencias modernas: la táctica escolar se ha transformado completa-*

mente y se hace que evolucionen los maestros para emplear procedimientos que realmente derivan de la naturaleza los conocimientos de *positiva utilidad* para los habitantes de esta región. *El modo mixto, simultaneo-individual-mutuo va substituyendo a los antiguos, y la forma experimental a la repetitoria mnemónica*.¹⁰

Junto a la retórica de la resistencia local aparece la retórica de *la transformación y la modernización*. Para elaborar su informe, el director usó los informes mensuales de su inspector. La comparación entre estos informes permite estimar la mediación discursiva, ya que el inspector no describió la enseñanza en el aula en los mismos términos. De hecho, el informe de Alaniz mencionó tendencias que difícilmente se pueden observar en una visita de inspección. También usó giros que cubren cualquier eventualidad, como hablar del "modo mixto".

Como sugiere Chartier (1997), el discurso oficial se separa de la realidad, y se articula mediante una lógica distinta a la que organiza a la práctica. Esta modalidad discursiva tiene

9 Informe de las labores realizadas por la DGEF en el Estado de Tlaxcala, enero, febrero, 1935. Firma Alfonso Alaniz. (Énfasis de la autora).

10 Informe general que rinde el director de Educación pública Federal en el Estado de Tlaxcala, ante el C. Secretario del ramo, 30 de marzo, 1925, firma Alfonso Alaniz. (Énfasis de la autora).

su propia historia. Contiene elementos porfirianos compartidos por muchos normalistas posrevolucionarios, como hablar de la “forma experimental” y de la “simultaneidad”. La tendencia a condenar la resistencia de los padres y prometer la transformación de la educación, o a apelar a la modernidad y a la utilidad de los conocimientos, reaparece periódicamente cuando las autoridades promueven reformas educativas. Por ello es difícil imaginar prácticas escolares a partir de este tipo de informes, aunque sirven para comprender la práctica discursiva de la gestión escolar.

No obstante, se encuentran pistas de lo que posiblemente ocurría en las aulas aun en este tipo de textos. Siguiendo la primera regla, ¿por qué tendría Alaniz necesidad de recordar la norma decimonónica de la *simultaneidad* si no fuera porque algunos maestros aún separaban al grupo para enseñar primero a leer, y luego a escribir? Algunos años después de la Revolución, ya no aparece la recomendación de la *simultaneidad* de la enseñanza de la lectura y la escritura, tal vez porque llegó a ser una práctica común en las escuelas. Paradójicamente, a veces la adopción general de una propuesta ocurre justo cuando la discusión sobre sus cualidades desaparece del discurso. La práctica se vuelve “invisible” por ser tan normal que ya no

es necesario nombrarla. Así, es necesario desconfiar tanto de la presencia como de la ausencia de términos que describen la práctica, para caminar desde los documentos hacia las culturas escolares.

4. BUSCAR MARCAS DEL USO DE LOS DOCUMENTOS

Julia recuerda que el “manual escolar no es nada sin el uso para el cual ha sido hecho” (1995: 150). Los usos de los materiales escolares dejan marcas. Por ejemplo, se pueden encontrar respuestas y correcciones a los ejercicios de cuadernos de trabajo, y anotaciones en los márgenes de libros de texto o manuales didácticos. Estas marcas sobre un texto impreso muestran que los textos efectivamente entraron en el horizonte cotidiano de las escuelas, y dan idea de prácticas escolares como la copia, el resumen, la lectura, y la interpretación de los textos.

Algunos textos también contienen marcas discursivas (formas de hablar o redactar) que reflejan su uso social. Por ejemplo, durante los años mil novecientos veinte, en Tlaxcala por lo menos, se esperaba que los maestros presentaran su informe en la ceremonia de clausura. En los expedientes de esos años, los informes escritos todavía se dirigen a la comunidad *en*

segunda persona, agradeciendo o regañando a los vecinos y hablándoles de sus hijos, y además traen firmas de la junta local. Uno puede imaginarse que se conservaba la práctica de *leer el informe* ante la comunidad, para recibir su visto bueno. A partir de 1923 se empezaron a modificar las relaciones básicas del sistema; los maestros dejaban de ser propuestos por los vecinos y pasaron a ser asignados por las autoridades. Este cambio se refleja en los informes de algunas escuelas, que se dirigían al inspector, y contienen quejas o alabanzas sobre los vecinos, nombrados *en tercera persona*. En estos casos, a veces encontramos oficios de las juntas locales, quejándose de que “el preceptor se fue sin rendir su informe”. Nuevamente, la yuxtaposición de ambos tipos de informe en un mismo año muestra las múltiples temporalidades de la historicidad cultural.

5. RECONSTRUIR LAS PRÁCTICAS DE PRODUCCIÓN Y CIRCULACIÓN DE LA NORMA

Como comenta Julia, es importante acostumbrarse a mirar la norma como producto de prácticas. La distancia entre norma y práctica puede ser mayor o menor, dependiendo de su forma de producción y circulación. En muchas reformas es pertinente la queja consabida de los maestros acerca de los programas “elabo-

rados desde el escritorio”. Sin embargo, hubo momentos en nuestra historia en que el intento de establecer una norma a partir de la experiencia escolar generó un mayor acercamiento entre lo dicho y lo hecho. Durante la década de 1920 a 1930, por ejemplo, la riqueza de los informes enviados de las nuevas escuelas rurales al director federal, Rafael Ramírez, se ve reflejada en las recomendaciones que él enviaba de regreso a las escuelas, y en las circulares expedidas en aquellos años. Una práctica constante del último siglo ha sido la producción de leyes educativas, proceso que queda documentado en las cámaras (Carbó, 1985) y en los archivos. En Tlaxcala se esperó mucho para contar con una ley que retomara la modificación del artículo tercero constitucional de 1934. Encontré el borrador de una versión de ley, enviado en 1940 por el sindicato (nuevo actor en el escenario en esos años). El documento mecanografiado tiene partes enmendadas y propuestas escritas a mano en los márgenes. La versión original presentaba la educación como *socialista*, y especificaba que los candidatos a director e inspector “debieran tener definida ideología socialista.” El lector de esta copia había tachado estas frases, expresión elocuente de la reducción deliberada del discurso socialista en los últimos años del régimen cardenista.

La circulación de normas que pretenden regir la educación formal no siempre ha seguido el mismo camino. Los archivos locales dan idea de qué tanto la norma llegaba a tener presencia física en las escuelas y entre los docentes. Los inventarios escolares muestran las series de libros utilizados en determinados periodos, aunque no siempre es válido suponer que sus orientaciones se traducían en prácticas.

6. EXAMINAR LOS REGISTROS DE LA CULTURA MATERIAL

Algunos documentos del archivo nos conectan de manera indirecta con las prácticas cotidianas en las escuelas, al proporcionar información sobre la cultura material. Los planos escolares, por ejemplo, muestran la disposición y las dimensiones del espacio dentro del cual se trabajaba. Durante los años mil novecientos veinte, muchas comunidades rurales todavía preferían construir un aula grande, porque se prestaba para las reuniones de vecinos. Este modelo contrastaba con el nuevo plan de construcción de salones separados para cada grado, que promovían las autoridades educativas tlaxcaltecas. Estos tipos de escuela se relacionaban con prácticas diferentes. En el primer caso los directores supervisaban directamente el trabajo docente de sus “ayudantes”, mientras

que en el segundo caso los maestros de cada grupo empezaban a cobrar autonomía dentro de su propio salón.

Los inventarios escolares también dan idea de las condiciones de trabajo. La compra de relojes sugiere un control del tiempo escolar que ya no dependía de las campanas de la iglesia. El control de las llaves escolares por parte de los directores señala el inicio del proceso de separación entre el espacio escolar y la comunidad (Rockwell, 1996a). La anotación de herramientas agrícolas identifica los casos en que las parcelas escolares se trabajaban por la comunidad escolar. Esta imagen del espacio escolar se enriquece cuando se encuentran fotografías en los informes escolares. El acercamiento a la cultura material es uno de los mejores planos para divisar el grado de apropiación local de una propuesta educativa gestada en los ámbitos centrales del sistema escolar.

7. MIRAR LOS NÚMEROS Y ENCONTRAR SUS INCONGRUENCIAS

Para quienes queremos reconstruir las prácticas culturales de otros tiempos parecería ser irrelevante el análisis cuantitativo. Todo lo contrario. La atención a los números también da indicios de prácticas escolares. Para ello es necesario conocer las tendencias de series

de números, y así ubicar las anomalías. El siguiente ejemplo, tomado de los archivos que he revisado, muestra lo que este tipo de análisis puede aportar.

Después de la Revolución, los vecinos del barrio de Ixcotla enviaron varios oficios solicitando que se volvieran a establecer sus escuelas como era la costumbre antes de 1914, cuando un director se encargaba de todos los niños, y una directora de todas las niñas. En el viejo sistema, cada director atendía a todos los grados, y contaba además con un ayudante, que generalmente preparaba a los “párvulos” para el trabajo escolar. Para 1929, la norma había cambiado. Los inspectores insistían en mezclar niños y niñas y separar grupos por grados, y no consideraban a los párvulos. Si enviaban a un maestro adicional, éste debía encargarse de un grupo mixto, dentro de la misma escuela.

En la negociación con las autoridades, los vecinos de Ixcotla finalmente lograron que se les asignara como director al maestro Andrés Lima, miembro de una familia de maestros destacados, formado (con primaria completa) en pleno porfiriato y con unos treinta años de experiencia. El maestro rindió un informe de su trabajo a finales de 1929, escrito con su impecable letra. Reportaba una matrícula total de 167 alumnos, 59 indígenas y 108 no indíge-

nas. En el grupo “1° A” había 39 alumnos, en el “1°B” unos 50, y el resto se repartía entre segundo y tercer grados. La distribución era parecida a la de otras escuelas de la época. Sin embargo, al leer con cuidado el informe aparece algo interesante. Del “1°B”, grupo que estaba a cargo del profesor Lima, pasaron 40 alumnos al segundo grado. En cambio, del “1°A”, solo pasaron 14 alumnos, pero estos últimos ingresaron no al segundo grado, como era de esperarse, sino al “1°B”.

El detalle de estas cifras permite entrever cómo perduraron prácticas que eran normales antes de la Revolución. Probablemente, el “1°A” fungía como una especie de escuela de párvulos, donde la maestra Altagracia preparaba a los niños y niñas, para que pasaran luego al *otro* primer grado, a aprender a leer y escribir bajo el riguroso método del profesor Lima. Posiblemente la maestra se dedicaba a enseñar español como requisito para aprender a leer y escribir, aunque de eso no se hablaba en esos años. El profesor Lima seguramente mantenía la regla de pasar al segundo año solo a aquellos que efectivamente habían aprendido a leer y escribir, para lo cual muchos habrían de pasar dos o más años en el primer grado. El sistema funcionó hasta 1933, cuando llegó un maestro joven, con nuevas

exigencias. En su plan, la comunidad debía habilitar la parcela escolar y formar organizaciones sociales. La matrícula —reportada este año escuetamente en un informe mecanografiado— decayó drásticamente.

8. RECONSTRUIR TRAMAS A PARTIR DE SERIES DE DOCUMENTOS

Una extensión de la regla de buscar múltiples evidencias de los hechos es seguir el encadenamiento de documentos enviados entre diversas personas. Esta forma de trabajar da idea del poder relativo de los diferentes personajes o instancias, por ejemplo, para establecer nuevas escuelas o contratar a maestros. Además, revela las complicidades de la trama política local y las prácticas omitidas o negadas en el discurso explícito.

Los documentos que producen las autoridades locales generalmente debían apegarse a la norma, o por lo menos no mostrar una contradicción abierta con ella. Es parte del oficio de ser autoridad saber redactar oficios que no contradigan la ley. Pero además, estos oficios no solo informan sobre hechos o giran órdenes, por mucho que sigan esa lógica en su redacción. El acto de enviar un oficio tiene un sentido en sí mismo; es decir, las autoridades “hacen cosas” (Austin, 1975), al enviar oficios,

que no están explícitas en el texto mismo. Las series de oficios que las autoridades se enviaban sobre un mismo asunto a veces dejan ver lo que en el fondo se estaba “haciendo”.

La reconstrucción de una serie de oficios, localizados en diferentes expedientes federales y estatales, me mostró algo que ya sospechaba por otras evidencias: que Bonilla, el gobernador callista del estado de Tlaxcala —contra toda norma del periodo— protegía a los curas (Rockwell, 1997a). Primero, la Secretaría de Acción Social del Partido Nacional Revolucionario envió al gobernador un oficio citando la denuncia hecha por los inspectores federales en contra de la actividad clandestina de los curas que se oponían a la educación socialista. Como era costumbre, Bonilla turnó copia del oficio a los directores de Educación, pidiendo que los maestros, tanto estatales como federales, dieran “pruebas” de la actividad de los curas. Ningún maestro se atrevió a denunciarlos, con lo cual Bonilla pudo informar a las autoridades del PNR y de la SEP que no tenía ninguna evidencia de tal actividad. En la secuencia de más de una docena de oficios se observa la manera como Bonilla redactaba las peticiones y los informes, sin contradecir la política educativa oficial, pero dando a entender que sus indicaciones reales eran otras. La fuerza de es-

tos oficios iba respaldada por un hecho: Bonilla había despedido a muchos maestros que profesaban ideas socialistas, de tal manera que seguramente se sobreentendía el mensaje implícito. Es un ejemplo claro de la vieja consigna: la disposición oficial “se acata pero no se cumple”.

IV. IMAGINAR REALIDADES DETRÁS DE UN DISCURSO QUE LAS OCULTA

He intentado mostrar algunas maneras de encontrar indicios en los documentos, indicios que sirven, como sugirió Ginzburg (1983), para diagnosticar males y descubrir falsificaciones. También sirven para empezar a comprender la lógica de las prácticas, detrás de las lógicas de los enunciados. No obstante, los documentos de los archivos educativos tienen limitaciones, algunas bastante graves.

Por ejemplo, de haber leído únicamente estos documentos para el periodo 1910-1914, uno podría tener la impresión de que no hubo movimiento revolucionario en Tlaxcala. Algunos oficios de pronto mencionan “bandoleros”, y varias maestras renunciaron por “falta de garantías”. Durante este periodo se giraron órdenes para cerrar sin mayor explicación una cuarta parte de las escuelas. No obstante, no

se concibe todo esto como efecto de “una revolución”. ¿Será que “la Revolución” fue solo un mito inventado después de que ocurrió? O bien, ¿desde las instancias del poder en esos años no se quiso o no se pudo ver lo que ocurría como lo que era, un movimiento revolucionario?

Por otra parte, si uno se basara en los documentos del archivo de educación, sería fácil concluir que en la zona de la Malinche quedaba poco del pasado indígena a principios del siglo. La documentación escolar del porfiriato aún detallaba la «raza» de los niños, usando las categorías de *indígena*, *mezclada* y *blanca*, pero este rubro se fue eliminando poco a poco de la matrícula. Según el censo de 1910, una quinta parte de la población de los municipios de la Malinche confesaba hablar mexicano, aunque seguramente estos datos subestimaban la situación real. Los estudios antropológicos (Hill y Hill, 1999) muestran que la lengua y la cultura seguían fuertes en esta zona a mediados del siglo xx, y por lo tanto, deben haber constituido la realidad cotidiana en muchos pueblos de la Malinche en la época posrevolucionaria.

Sin embargo, el hecho de que muchos alumnos fueran nativo-hablantes del náhuatl recibía poca atención en los círculos educativos. Solo en tres informes de inspección de las 34 escuelas asumidas por la federación en 1925

se mencionó el hecho de que muchos niños no entendían el español, y que las maestras “bata-llaban para enseñar”. Tampoco se encuentra mayor comentario sobre este hecho en los numerosos expedientes de capacitación de maestros, como conferencias, cursos de invierno, normales, congresos pedagógicos. El discurso indigenista del gobierno federal, que empezaba a difundirse a otras partes del país a partir de la época cardenista, no parecía haber llegado a la zona central de Tlaxcala. Tal vez el esfuerzo liberal por erradicar del discurso cualquier mención de la diferencia cultural o racial había surtido efecto en esta región.

Si uno lee los documentos con atención, puede encontrar algunas huellas de la realidad cultural indígena de la región. Emergen señales, por ejemplo, en las actas de las Juntas de Educación, constituidas por los vecinos. En aquellos años, la norma dictaba una organización de padres de familia por grupos escolares, con el director de la escuela al frente. Sin embargo, a veces se reportaban las colaboraciones en especie o trabajo que daban los padres por *barrio*, a la usanza tradicional. En San Isidro Buen Suceso, poblado donde aún ahora los niños hablan *mexicano*, los vecinos negociaron la entrada de la nueva escuela federal, pidiendo a cambio de su anuencia una dotación de

instrumentos musicales para la comunidad. Al leer estos detalles como prácticas arraigadas en el México profundo (Bonfil, 1987) es posible imaginar realidades culturales detrás de la documentación oficial que las ignora o las niega. En efecto, luego constaté, por otras fuentes, que en Ixcotla la trama social más tradicional —la misma que sostenía las fiestas, los cargos, y la rotación de mandos— también había sostenido la escuela pública local.

Por ello es necesario complementar los documentos de archivos educativos con otras fuentes (ver Compère, en este volumen), incluyendo la historia oral. Algunas personas mayores de esta región relataron la experiencia de conversar con sus compañeros escolares en mexicano y de medio entender el español de los maestros. Algunos maestros bilingües nativos de la región también confesaron haber usado la lengua a pesar de las prohibiciones oficiales. Al parecer, hablaban mexicano para ganarse la confianza de los vecinos y los niños, pero después trabajaban en español. Sin embargo, el hecho de compartir ciertas referencias culturales con sus estudiantes seguramente modificó su manera de proceder en clase. A partir de ello es posible imaginar una cultura escolar entreverada con la cultura local, lo cual no se registra en la documentación oficial.

En la actualidad son pocos los niños que aprenden el mexicano en la región, y la lengua muere. No se sabe realmente cómo se fue dando la sustitución del mexicano por el español, ni qué tanto las escuelas fueron el vehículo de ese cambio. Uno se pregunta si la realidad terminó por imitar el discurso.

V. RECURRIR AL PRESENTE PARA IMAGINAR EL PASADO

Para finalizar quisiera retomar el tema del acercamiento entre la etnografía y la historia, que abrí al inicio del ensayo. Recordé que la etnografía histórica tiene que imaginar lo no-documentado, porque ya no lo puede registrar.

Para poder acercarnos a la cultura escolar en el pasado necesitamos prestar atención a la recomendación de uno de los fundadores de la historia social, Marc Bloch. Él insistía en la necesidad de conocer bien el presente que uno vive, para poder comprender el pasado: “siempre tomamos de nuestras experiencias cotidianas, matizadas [...] los elementos que nos sirven para reconstruir el pasado [...] Porque el temblor de la vida humana, que exigirá un duro esfuerzo de imaginación para ser restituido a los viejos textos, es aquí directamente percep-

tible a nuestros sentidos...” (1952:3 8-39). Bloch admitió haber comprendido la lógica de una batalla solo a partir de su propia participación en las guerras mundiales, y de haber reconstruido el ordenamiento del espacio medieval a partir de sus recorridos por la Francia rural.

De manera análoga, mientras más nos acerquemos a las escuelas de hoy y a los tejamañes de la burocracia educativa, producto del siglo xx, más fácil será imaginarnos las culturas escolares de otras épocas. Es importante recorrer las escuelas actuales para poder estimar lo que implicaba la construcción de aquellas aulas grandes de piedra y de techo de vigas, y para percibir el contexto espacial del trabajo escolar. Es fundamental haber presenciado la llegada de un supervisor a una escuela, y haber observado lo que atiende y lo que desatiende, lo que le muestran y lo que le ocultan, para poder interpretar los informes de inspectores escolares. Es necesario haber observado cómo trabajan los maestros en la actualidad, especialmente los mayores, para poder imaginarse posibles formas de trabajar en las escuelas del pasado. La heterogeneidad actual frente a la norma es testimonio de esa historicidad que caracteriza a las culturas escolares de toda época. Si los estudios etnográficos actuales logran documentar esa heterogeneidad, contribuirán

a la consolidación de una historia social de las prácticas culturales en las escuelas.

A pesar de las distancias entre las épocas, advertía Bloch, “esta solidaridad de las edades tiene tal fuerza que [proporciona] los lazos de inteligibilidad entre ellas”.

BIBLIOGRAFÍA

- Austin, J. L. 1975 *How to Do Things With Words* (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press).
- Bloch, M. 1952 *Introducción a la Historia* (México: Fondo de Cultura Económica).
- Bonfil, G. 1987 *México profundo* (México: Grijalbo-Secretaría de Educación Pública).
- Bourdieu, P. 1988 *Cosas dichas* (Buenos Aires: Gedisa).
- Carbó, T. 1985 *Educación desde la Cámara de Diputados* (México: CIESAS).
- Chartier, R. 1997 *Pluma de ganso, libro de letras, ojo viajero* (México: Universidad Iberoamericana).
- Chartier, R. 1998 *Au bord de la falaise* (París: Michel Albin).
- de Certeau, M. 1996 *La invención de lo cotidiano* (México: Universidad Iberoamericana).
- De Ibarrola, M. 1994 *Escuela y trabajo en el sector agropecuario en México*, (México: Miguel Ángel Porrúa).
- Erickson, F. 1984 “School Literacy, Reasoning, and Civility: An Anthropologist’s Perspective” en *Review of Educational Research* (Estados Unidos: SAGE) N° 54(4), pp. 525-546.
- Foucault, M. 1976 *Vigilar y castigar* (México: Siglo XXI).
- Geertz, C. 1973 *The interpretation of culture* (Nueva York: Basic Books). Versión castellana: *La interpretación de la cultura* (Barcelona: Gedisa).
- Ginzburg, C. 1983 “Señales, raíces de un paradigma indiciario” en Gargani, A. (comp.) *Crisis de la Razón* (México: Siglo XXI).
- Gonzalbo, P. (coord.) 1998 *Historia y Nación, 1. Historia de la educación y enseñanza de la historia* (México: El Colegio de México).
- Hébrard, J. 1985 “L’autodidaxie exemplaire. Comment Jamerey-Duval apprit à lire?” en Chartier, R. (comp.) *Pratiques de la lecture* (París: Rivages).
- Hill, J.; Hill, K. 1999 *Hablando Mexicano: La dinámica de una lengua sincrética en el centro de México* (México: CIESAS).
- Julia, D. 1995 “La cultura escolar como objeto histórico” en Menegus, M.; González, E. (coords.) *Historia de las Universidades*

- modernas en Hispanoamérica* (México: CESU; UNAM).
- Levi-Strauss, C. 1968 "Historia y etnología" en *Antropología Estructural* (Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires).
- Levinson, B.; Foley, D.; Holland, D. (eds.) 1996 *The Cultural Production of the Educated Person* (Nueva York: State University of New York Press).
- Quintanilla, S.; Vaughan, M. K. (coords.) 1997 *Escuela y sociedad en el periodo cardenista* (México: Fondo de Cultura Económica).
- Roche, D. 1982 *Journal de ma vie. Jacques Louis Méneétra, compagnon vitrier au XVIII siècle* (París: Montalba).
- Rockwell, E. 1996 "Keys to Appropriation: Mexican Rural Schools" en Levinson, B.; Foley, D.; Holland, D. (eds.) *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies* (Albany: SUNY Press) pp. 301-324.
- Rockwell, E. 1996a *Hacer escuela. La transformación histórica de la cultura escolar. Tlaxcala 1910-1940*, Tesis de doctorado (CINVESTAV).
- Rockwell, E. 1997 "Reforma constitucional y controversias locales: la educación socialista en Tlaxcala (1934-1936)" en Quintanilla, S.; Vaughan, M. K. (coords.) *Escuela y sociedad en el periodo cardenista* (México: Fondo de Cultura Económica) pp. 198-228.
- Rockwell, E. 1997a "La dinámica cultural en la escuela" en Álvarez, A. (coord.) *La vigencia de Vygotski. Hacia un curriculum cultural* (Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje).
- Rockwell, E. 1999 "Recovering History in the Study of Schooling: From the *Longue Durée* to Everyday Co-construction" en *Human Development* (Basilea: Karger) N° 42, pp. 113-128.
- Vaughan, M. K. 1997 *Cultural Politics in Revolution*, (Tucson: University of Arizona Press). Edición castellana: Vaughan, M. K. 2000 *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940* (México: SEP; FCE).
- Williams, R. 1981 *Culture* (Londres: Fontana). Edición castellana: Williams, R. 1994 *Sociología de la cultura* (Barcelona: Paidós).
- Willis, P. 1977 *Learning to Labour* (Londres: Gower). Edición castellana: Willis, P. 1988 *Aprendiendo a trabajar* (Madrid: Akal).

BARDAS, CERCOS Y LLAVES

EL ENCIERRO DE ESCUELAS INDÍGENAS RURALES*

Este capítulo rastrea cómo las bardas, los cercos y las llaves se convirtieron en vínculos materiales entre mi conocimiento etnográfico de escuelas primarias rurales y la investigación documental sobre sus trayectorias pasadas. Mi interés surgió al presenciar el cercado progresivo de los terrenos de las escuelas rurales, durante mi trabajo de campo en México central. Cuando más tarde profundicé en su pasado, descubrí que el cercado de los terrenos escolares formaba parte de la transferencia gradual del control de las escuelas de los pueblos o municipalidades lo-

cales a la administración burocrática estatal y federal, crecientemente centralizada.¹ Esta transferencia no ocurrió de una sola vez. Es un proceso recurrente que aun sucede en las comunidades rurales que luchan por cierto grado de autonomía.

Al igual que con otros aspectos de la cultura material, las bardas y las llaves cobran vida en la historia. En este caso, expresan conflictos y cambios del poder sobre el uso del espacio. Estos objetos varían en estilo y forma, pero son invariables en su función básica. Los muros y los cercos encierran, pero también se pueden socavar y atravesar. Las llaves traban, pero también pueden transferirse, perderse y cambiarse. La propia naturaleza de estos objetos los ubica en el centro de un terreno de disputa.

* De la edición: Rockwell, E. 2005 "Walls, fences and keys: the enclosure of rural indigenous schools" en Lawn, M.; Grosvenor, I. (eds.) *Materialities of Schooling* (Oxford: Symposium Books) pp. 19-45. Se presentó por primera vez como ponencia en el Seminario "Material Cultures in Schooling" (Culturas materiales en la escolarización), organizado por Martin Lawn, Ian Grosvenor y Antonio Novoa, Lisboa, octubre de 2003.

1 Un proceso similar ocurrió en muchos otros lugares, Ver, por ejemplo, Eklof (1990), Curtis (1992) y Tyack y Cuban (1995).

Los viajes al pasado tienen su motivación en preguntas planteadas en el presente. Las mejores respuestas para estas preguntas se construyen con cualquier resto material que pueda encontrarse en el ambiente, que se convierten en pistas que hablan no solo de sus usos pasados, sino también de su fuerza que persiste en el presente. Este es un principio central de varios autores clave al que se hace referencia en trabajos sobre la historia de las culturas materiales. Como Lawn y Grosvenor (2001: 125-127) han demostrado con referencia a Walter Benjamin, las “huellas” que dejan los habitantes previos pueden ensamblarse como “montajes” con el objetivo de hacerlas inteligibles en el presente. Desde una perspectiva un tanto diferente, la lectura de Goethe por parte de Bajtín acentúa “su habilidad para ver el tiempo, leer el tiempo, en la totalidad espacial del mundo” (1986: 25-42). Bajtín señalaba que esta no era una “pose romántica”, sino una forma de referirse a la sedimentación temporal hallada en cualquier paisaje natural o social contemporáneo. El trabajo de Marc Bloch revela otra forma de vincular el pasado y el presente, en tanto él perseveró en sus viajes a lo largo de la campaña francesa para entender la historia medieval: “uno debe observar primero el presente [...] para comprender el pasado” (1966: xxvi). Cada uno de estos autores

estableció una dialéctica entre el presente observable y los restos tangibles del pasado (incluidos los documentos que subsisten).

El trabajo de campo que realicé periódicamente desde 1980 en la región del volcán Malintzi, en Tlaxcala puso de manifiesto y confirmó la creciente importancia de las bardas, los cercos y las llaves. Mi objetivo no era rastrear la historia de las formas cambiantes de estos objetos. En cambio, revelar los efectos que tuvieron en la vida escolar me permitió reconstruir la naturaleza de una reforma educativa que, en el plano discursivo, se representó de manera contraria a lo hallado en el registro material. El discurso y la historia oficial datan las escuelas rurales en la década de 1920 y principios de 1930, cuando la Revolución mexicana (1910-1920) se “institucionalizó”. Elegí concentrarme en este periodo, en tanto la reforma escolar rural se propuso explícitamente “fusionar la escuela y la comunidad”, en un esfuerzo por “educar para la vida”.² Sin embargo, comenzaré examinando el registro material que aun era visible en las escuelas de la

2 Historias generales recientes de estas reformas incluyen: Vaughan (1997), Loyo (1999), Palacios (1999). Sobre Tlaxcala, ver Rockwell (1994, 1996). Entre las fuentes de educadores involucrados en las reformas se encuentran Sáenz (1928), Tejera (1963) y Ramírez (1981).

región hacia fines del siglo XX. Finalmente, pondré en relación la historia de las bardas escolares con el cercado de tierras comunales rural, o del “común”, como se denominaba, proceso que ha ocurrido en muchas partes del mundo.

EL PUNTO DE PARTIDA CONTEMPORÁNEO

Tlaxcala es un estado pequeño (4000 m²), densamente poblado, al este de Ciudad de México. Luego de colaborar con el pueblo español en la derrota de su enemigo acérrimo, el Imperio Azteca, los tlaxcaltecas se convirtieron en una “República de indios” independiente y gozaron de ciertos privilegios.³ Después de 1810, el territorio pronto se integró por completo a la compleja historia de independencia, construcción nacional, desarrollo económico progresivo y enfrentamientos revolucionarios que se sucedieron en el siglo XIX y principios del XX. En las vísperas de la Revolución mexicana, el estado tenía sólo seis ciudades y cerca de otras

200 localidades⁴, muchas de las cuales habían sostenido sus propias escuelas desde fines del periodo colonial. Los pueblos y las aldeas que rodeaban el volcán Malintzi en la zona sur del estado mantuvieron el uso de la lengua náhuatl hasta bien entrado el siglo XX, cuando las familias alentaron a los niños a hablar solo en español, como modo de evitar el estigma asociado con ser “indio” (Hill; Hill, 1986).

Generalmente, los pueblos indígenas de México han tenido una larga y compleja historia agraria, en la que las tierras comunales han sido progresivamente invadidas, suprimidas, reclamadas, despojadas, malversadas, reinstauradas y nuevamente inscritas en la prevaleciente “lógica de mercado”, cancelando cualquier demanda colectiva por las tierras comunes. Esta lucha continúa está lejos de concluir.⁵ No obstante, en el área del Malintzi, en Tlaxcala, había poco terreno para la agricultura sin utilizar. La densidad poblacional condujo a las generaciones hacia otros empleos en fábricas, construcción y servicios, que en oca-

3 En la Administración colonial española, la población india de Nueva España se organizaba en “Repúblicas”, como un modo de asegurar la recolección del tributo imperial.

4 Tlaxcala también tenía unas 200 haciendas y ranchos, algunos de los cuales sustentaban las escuelas “rurales”.

5 El último golpe llegó con el cambio constitucional de 1992, que permitió que la tierra rural colectiva y comunal fuese vendida, una medida que desencadenó la rebelión zapatista de 1994.

siones supusieron traslados diarios o semanales a ciudades más grandes para complementar el alimento básico, el maíz, que aun se cultivaba en pequeños lotes familiares. La migración hacia otras partes del país y, más recientemente, hacia los Estados Unidos, también ha sido una constante.

En dos municipalidades de la región del Malintzi, visité en varios periodos unas 15 escuelas primarias de todo tipo y tamaño, durante las décadas de 1980 y 1990. En los poblados más grandes, las aulas se habían construido un siglo atrás. Algunas aun se ubicaban en grandes edificios con muros de piedra, con inmensos portones atrancados, sin acceso por fuera de las horas escolares. En otros casos, se habían otorgado nuevas funciones a estos edificios más antiguos, mientras que las escuelas habían sido reubicadas en terrenos cercanos, en edificios “modernos” de dos pisos, con múltiples aulas, habitualmente diseñados y fundados por los propios pueblos. Cerca de los centros urbanos había algunas escuelas “modelo”, construidas por una agencia federal (CAPFCE) con muros prefabricados y grandes ventanas. A menudo, estas habían sido generosamente equipadas por las autoridades educativas. En estos casos, los terrenos escolares estaban parcial o completamente rodeados por alambrado, con rejas que podían cerrarse con llave desde el interior.

En el otro extremo de la escala, las escuelas de los *barrios*, pequeñas localidades que se encontraban en las afueras de las sedes municipales, aun se podían hallar algunas escuelas rurales de un aula construidas durante la década de 1920 o 1930. Algunas aulas se construían separadas entre sí, otras estaban anexadas al templo católico o habían sido edificadas para cumplir con diversos propósitos. Habitualmente no contaban con límites claros respecto del terreno público circundante. Algunas escuelas se hallaban junto a campos de maíz pertenecientes a vecinos que habían cedido parte de su tierra. Los niños que salían de clase, con o sin permiso, normalmente se dirigían a estos campos. En otros casos, edificios escolares de estilos y periodos muy diversos estaban distribuidos de forma azarosa en torno a lo que podía considerarse un patio de juegos. Estas escuelas eran consideradas parte del “espacio público” del pueblo, fundadas y construidas por todos los residentes, generalmente con poco apoyo gubernamental. Los miembros del comité educativo local tenían la libertad de ingresar a los terrenos escolares, utilizar las aulas con otros propósitos y supervisar el trabajo de los maestros. Los habitantes locales sentían que eran dueños de la escuela y habitualmente se referían a los ancestros que habían donado los recursos o trabajado para su construcción.



Escuela rural federal con alambrado, Ocotlán.



Edificio escolar sin cerco. La Concordia, 1930. AHSEP.

En ese momento (década de 1980), las entrevistas con los directores de escuela, de modo casi invariable, comenzaban, por su propia iniciativa, con un recuento de los planes de construcción pendientes. Los pro-

yectos variaban en urgencia y prioridad; las aulas adicionales encabezaban la lista cuando las clases estaban sobrepobladas y se necesitaban más maestros. En todos los casos, el interés de los habitantes por obtener ma-

yores franjas de tierra para construir aulas adicionales, patios de juegos cercados, campos de deporte y sanitarios siguió un patrón similar a lo largo del siglo XX. La oficina de dirección era generalmente considerada un paso final, abordada solamente cuando la escuela estuviese “completa”, es decir, cuando cada clase tuviese su propio maestro y el director no estuviese simultáneamente a cargo de uno de los grados más avanzados, sino que fuese oficialmente designado *director* de la escuela.

Pero las bardas eran una cuestión diferente. Generalmente eran prioridad para el director. Un terreno escolar cercado tenía muchas ventajas: el control más estricto de los niños era el más evidente. Además, los mercaderes locales podían ser excluidos, para que las cooperativas de maestros obtuviesen el control de la venta de alimentos durante el receso y así recaudaran dinero para insumos y festividades. Más aun, los padres no podían ingresar a voluntad para observar lo que podría estar ocurriendo en la escuela; solo podían obtener acceso luego de convencer al maestro “a cargo de quitar llave a la reja”. Los cercos, por lo tanto, “confinaban a los estudiantes” tanto como “mantenían a los nativos a raya”, como señala

Fitzgerald.⁶ Dadas estas consecuencias, los directores hallaban difícil negociar el proyecto de cercado con los habitantes del pueblo, que siempre tenían en cuenta los materiales y el trabajo requeridos por cada obra. Los padres en ocasiones argumentaban que tales proyectos no contribuían directamente a la educación de sus niños. Más aun, a menudo surgía la cuestión de dónde ubicar la valla. Como más tarde confirmé mediante investigación de archivo, las demandas y delimitaciones de propiedad, conflictivas y superpuestas, así como la distribución de las tierras comunes en estos pueblos rurales rendían tales decisiones extremadamente difíciles. En el proceso de cercar los terrenos escolares, se ponía en juego la misma definición de tierra “común” o de “pública”.

El caso de Xaltipan es ejemplar. La lucha por la demarcación entre terrenos públicos y escolares se desarrolló durante décadas. Como era un *barrio* de Contla, en lucha por la autonomía respecto de las autoridades municipales, Xaltipan había instaurado primero

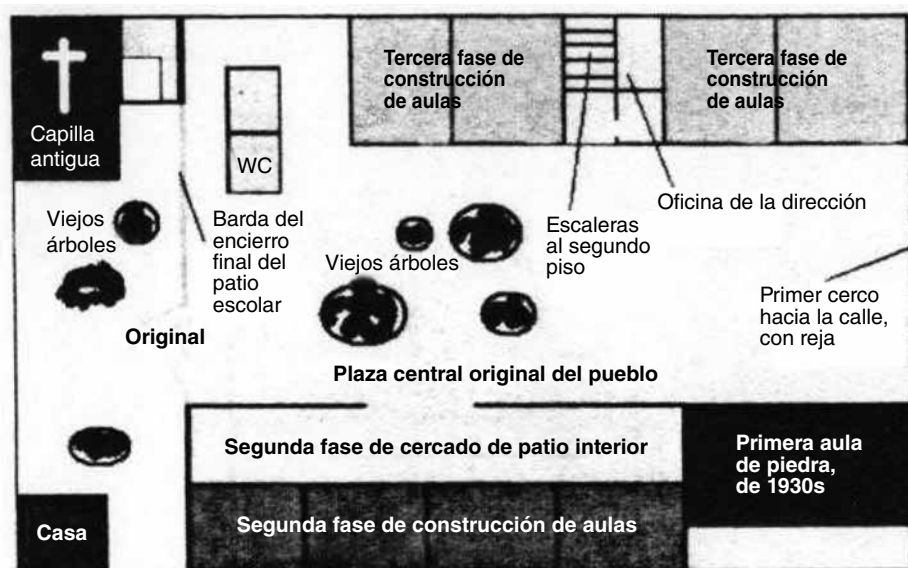
6 Ver el debate sobre los cercos en los internados maoríes de Nueva Zelanda en Fitzgerald (2001). Ver Anderson-Levitt (en prensa) sobre cuestiones más generales.

un pequeño templo, a principios del siglo XX. Esto liberó a los residentes locales de la carga de financiar algunas de las celebraciones religiosas de Contla. El siguiente paso fue construir un aula (en la década de 1930), lo que hicieron en un lote de tierra situado en frente y un poco hacia el lado la capilla, con el propósito de dejar un amplio espacio para una plaza central y para, más adelante, expandir el templo. Los habitantes construyeron una gran escuela de un aula, costosa, con grandes muros y largas vigas que sostenían el techo de ladrillo. Mientras tanto, los maestros trabajaban en casas privadas. Ellos también urgieron a los habitantes a que plantaran árboles (aun en el terreno de la escuela), otro atributo de un centro urbano.

Sin embargo, al tiempo que la escuela creció, los planes de Xaltipan de tener una plaza pública también cambiaron. Primero, los habitantes construyeron una serie de cuatro aulas dispuestas junto al aula antigua, para grupos divididos en grados. Luego, un director los convenció de construir una barda en torno a estas aulas, con el objetivo de tener un patio de juegos aislado. En un principio, no había reja y los niños podían salir libremente a los patios que se encontraban bajo la sombra de los altos pinos.

En la medida en que la población de Xaltipan creció en la década de 1970, se debieron añadir nuevas aulas, esta vez con ayuda del financiamiento federal. Se decidió colocarlas del otro lado del espacio abierto, en una línea al lado del templo original. Esto permitió conservar un espacio ancho entre las dos “secciones” de la escuela que era, de hecho, un parque abierto con sombra, donde las personas cruzaban, los caminantes podían descansar y los mercaderes de poca monta ofrecían sus productos a los niños y los maestros. El aula original se convirtió en preescolar y luego en biblioteca. Durante todo este tiempo, los miembros de los comités educativos locales y los padres podían entrar y observar las clases en cualquier momento, llevar registro del cumplimiento del horario escolar por parte de los maestros y utilizar la escuela para asambleas comunitarias.

Ya en la década de 1980, el proyecto principal pasó a ser la construcción de sanitarios, lo que requirió una buena cantidad de recursos, al igual que la subsiguiente obra, una oficina para el director. Sin embargo, el uso público de los sanitarios provocó una serie de conflictos. Fue entonces que el director insistió en que construir una barda alrededor de toda la escuela era imperativo. Se colocó un alto muro de ladrillo entre el templo y el resto del terreno de la es-



Escuela de Xaltipan. Fases de su construcción y cercado. Los tonos más oscuros muestran lo más antiguo.

cuela y se ubicó un alambrado frente a la antigua aula escolar, a lo largo del camino de tierra, cercando el área completa que alguna vez se había utilizado como un espacio público abierto. Con este objetivo, se negociaron o violaron varios derechos de propiedad de personas que

eran dueñas de los terrenos adyacentes. La iglesia fue ampliada en dirección opuesta a la escuela, sin el tradicional atrio, y del otro lado de la iglesia se cedió el terreno restante para hacer un gran campo de fútbol para los jóvenes del pueblo. En el otro extremo de este campo,

la primera calle pavimentada delimitó todo el espacio central y finalmente se construyó ahí una pequeña agencia municipal.

Mientras que los muros y las bardas eran evidencia visible del cercado, las llaves de las escuelas eran otro elemento controversial que involucraba los usos del espacio (como cualquiera que haya estado en una escuela sabe). ¿Qué puertas tenían cerraduras y llaves? ¿Quién conservaba las llaves? ¿Qué equipamiento o documentos de la escuela se guardaban bajo llave en cajones y gabinetes? ¿Dónde estaba el custodio que tenía las llaves para una cierta aula o gabinete? ¿Quién perdía las llaves? ¿Quién las reemplazaba? ¿Qué ocurría cuando había dos juegos de llaves idénticos, para utilizarlas en el turno de la mañana y en el de la tarde? ¿Quién estaba a cargo de las llaves cuando la escuela entraba en receso de vacaciones? Estas y una cantidad de otras cuestiones surgieron en enfrentamientos aparentemente insignificantes y en conversaciones informales con maestros y parientes durante el trabajo de campo.

No abundaré en los resultados de la investigación etnográfica sobre la construcción de las escuelas de la década de 1980,⁷ salvo para de-

cir que para el año 2000 todas las escuelas de la región efectivamente estaban cercadas. Más aun, los pueblos habían competido entre ellas en la construcción de alternativas muy elaboradas; muchas tenían muros bajos de ladrillo con barandas de hierro y piquetes sobre ellos, así como portones con una intrincada herrería. La mayoría de rejas ya contaba con candados, aunque las veredas que cruzaban los campos aledaños sugerían que los niños encontraban formas de entrar y salir del espacio escolar a voluntad.

VUELTA AL PASADO

Buscando en el registro del pasado, traté de descubrir cuándo y por qué comenzó este proceso de cercado de las escuelas, con sus evidentes consecuencias sociales y políticas. Durante la formación del Estado Mexicano, generaciones de educadores habían propuesto “redimir la [mayoría de la] raza indígena” para “forjar una nación común”. En 1921, la facción victoriosa de las luchas posrevolucionarias fundó la *Secretaría de Educación Pública* como el primer ministerio de educación con autoridad a nivel nacional. Su acción inicial más prominente fue la creación de la “Escuela rural mexicana”. El componente agrícola de este programa fue una

7 Se resume la investigación sobre la construcción de escuelas en la década de 1980 en Mercado (1992, 1995).

justificación esencial de la incursión del gobierno federal en el dominio educativo, que la constitución de 1917 había mantenido bajo jurisdicción estatal, un estatuto que no cambiaría hasta 1934. En 1921, los educadores nacionales argumentaron que ni las municipalidades ni los estados tenían recursos para proveer educación primaria para las áreas rurales, de modo que la acción federal se promovía como una medida “temporal” pero necesaria para cubrir este déficit. Aunque la intención del gobierno federal era eventualmente tomar a su cargo toda la educación pública, por una serie de razones legales y políticas esto nunca fue viable, de modo que muchas escuelas permanecieron bajo jurisdicción estatal. Se solicitó a las escuelas estatales que cumplieran con las ordenanzas técnicas y legales federales, pero los usos y costumbres a menudo regularon la negociación diaria con la población local.

La Escuela rural mexicana se convirtió en el mito fundacional de la educación mexicana posrevolucionaria, opacando todas las experiencias indígenas previas con la escuela y la cultura escrita. Las nuevas escuelas federales se llamaron inicialmente “*Casas del Pueblo*”. Se fundaron en lo que, para la capital de la nación, era el interior. En una crítica explícita a las escuelas primarias previas, limitadas a “los

rudimentos” de la cultura, los promotores de las nuevas escuelas rurales, influenciados por Dewey, las definieron como “abiertas a la comunidad”, y organizaron la enseñanza en torno a proyectos comunitarios productivos. El elocuente vocero para la educación rural del ministerio federal, Rafael Ramírez, favoreció explícitamente la “escuela abierta inacabada” en contraposición a las “fortalezas” amuralladas de altos techos abovedados que albergaban a muchas de las escuelas urbanas. Reconoció, sin embargo, que las escuelas rurales a veces eran “el mejor edificio del pueblo, construido con sacrificio por sus habitantes” (citado en Gobierno del Estado de Veracruz, 1964: 46-48). Moises Sáenz, otro intelectual involucrado en el equipo, explicó bastante idílicamente a una audiencia estadounidense que la separación entre la escuela y el pueblo desaparecía, y que la escuela constituía una unión con la comunidad (Sáenz, 1979). Dewey mismo visitó escuelas rurales en México en 1924 y pronunció un veredicto que aun se cita: “En ningún lugar del mundo hay un movimiento educativo con tanto espíritu de íntima unidad entre las actividades de las escuelas y aquellas de la comunidad”.⁸

8 Citado en español por Tejera (1963: 40-41).

Aunque la “escuela rural” a menudo se ha presentado como resultado de la Revolución mexicana, en realidad muchas de estas escuelas tenían raíces que se extendían hasta el siglo XVIII. Los administradores coloniales ordenaron que todos los “pueblos de indios” contrataran “preceptores” con sus “fondos comunitarios”, compuestos por una serie de impuestos y rentas públicas, que incluían los réditos de tierras comunales.⁹ Estas eran escuelas primarias de varones y enseñaban a leer, a escribir y a calcular, así como elementos de doctrina y práctica religiosa que se habían integrado a las celebraciones locales, con o sin la presencia del clérigo. En ese momento, y durante la mayor parte del siglo siguiente, la noción de “una escuela” era inestable; en donde quiera que hubiese un maestro, había “una escuela”; sin embargo, dado que los maestros eran constantemente despedidos y reemplazados, las “escuelas” también desaparecían por buena parte del tiempo en muchas localidades. Este uso del término “escuela” como equivalente de la presencia de un maestro continuó hasta inicio el siglo XX. Las autoridades estatales en materia de educación pedían a las autoridades

financieras que “mudaran una escuela” de un pueblo a la otro, lo que significaba, por supuesto, no que mudaran el aula, sino que transfiriesen el presupuesto asignado para el salario de un maestro a otra localidad.

En la medida en que las autoridades estatales y, particularmente, el gobierno federal, tomó control de la recolección de impuestos y de la asignación de recursos para servicios básicos, el significado de “escuela” se “materializó” progresivamente y se utilizó para hacer referencia a las aulas y los terrenos escolares. Antes del movimiento revolucionario, la dictadura de siete periodos de Porfirio Díaz (conocida como el Porfiriato) había canalizado recursos al desarrollo urbano de los asentamientos municipales y distritales más grandes, de modo que el periodo de construcción de grandes escuelas primarias había comenzado en estas ciudades. En Tlaxcala, esta tendencia condujo al cierre de las escuelas de los pueblos con el objetivo de ampliar las escuelas urbanas y de añadir escuelas para niñas en los pueblos y las ciudades más grandes.

La construcción de edificios escolares era parte de los esfuerzos del Porfiriato para establecer un nuevo espacio urbano en las cabeceras municipales. Mientras que anteriormente, en muchos pueblos, las grandes iglesias cató-

9 Gracias a la investigación pionera de Tanck de Estrada (1999) sobre escuelas de fines del siglo XVIII.

licas, con sus cúpulas de azulejos multicolores, aun eran los puntos centrales de reunión, emergió una nueva disposición espacial. Los edificios cívicos tenían una construcción elaborada, con piedra tallada a mano, altos muros, vigas de madera y techos de ladrillo, y enfrente se disponía un parque central con un quiosco para las fiestas patrias. Su presencia era un efectivo contrapunto para las imponentes iglesias. Estos edificios a menudo se combinaban con una cantidad de espacios, incluidas las oficinas municipales, el registro civil, el palacio de justicia, la cárcel y, en un extremo, una gran aula de escuela. Su construcción tenía un costo sorprendentemente elevado y era financiado principalmente por los habitantes de la cabecera y los pueblos que dependían de ella, si bien en algunos casos se recibían subvenciones estatales. Durante la revolución armada (1910-1917), algunos de estos edificios se convirtieron en centros de bandos políticos y militares enfrentados, se utilizaron como cuarteles, fueron destruidos parcialmente o bien alterados, de tal modo que quedaron inutilizables como aulas. En consecuencia, uno de los temas más frecuentes en los años inmediatamente posteriores a la lucha armada fueron las peticiones para limpiar y restaurar los antiguos edificios y restituirles su uso legítimo.

La mayoría de los pueblos rurales de menor tamaño no contaba con estos edificios imponentes a principios del siglo XX. Sin embargo, los habitantes consideraban que era un modelo prestigioso y tendían a imitar los estilos de los centros municipales. A menudo proyectaban una plaza central, un quiosco, una iglesia para reemplazar el pequeño templo y un edificio cívico en correspondencia con su nueva posición administrativa. Incluso las aldeas y *barrios* más pequeños (como Xaltipan) dependientes de las autoridades municipales esperaban “progresar” y convertirse en “pueblos” autónomos. Se presentaba un centro imaginario en la distribución de la tierra, que consideraba construcciones futuras. En ese caso, el aula a menudo era el primer proyecto que se abordaba, dado que era un requerimiento para alcanzar la jerarquía deseada¹⁰ y para desprenderse de algunas obligaciones financieras y laborales exigidas por las autoridades municipales. Por lo tanto, muchos habitantes indígenas y rurales prefirieron el estilo urbano prevaleciente e insistieron en la construcción de escuelas con altos techos sostenidos por vigas y muros de

10 Un requisito para convertirse oficialmente en un pueblo era tener una cantidad suficiente de ciudadanos alfabetizados para ocupar los cargos administrativos.

piedra tallada. Menos que eso no habría sido considerado una “escuela”. Mientras tanto, los maestros continuaban reuniendo a sus estudiantes siempre que podían, en espera de que se concluyesen los proyectos de construcción, lo cual solía tomar años.

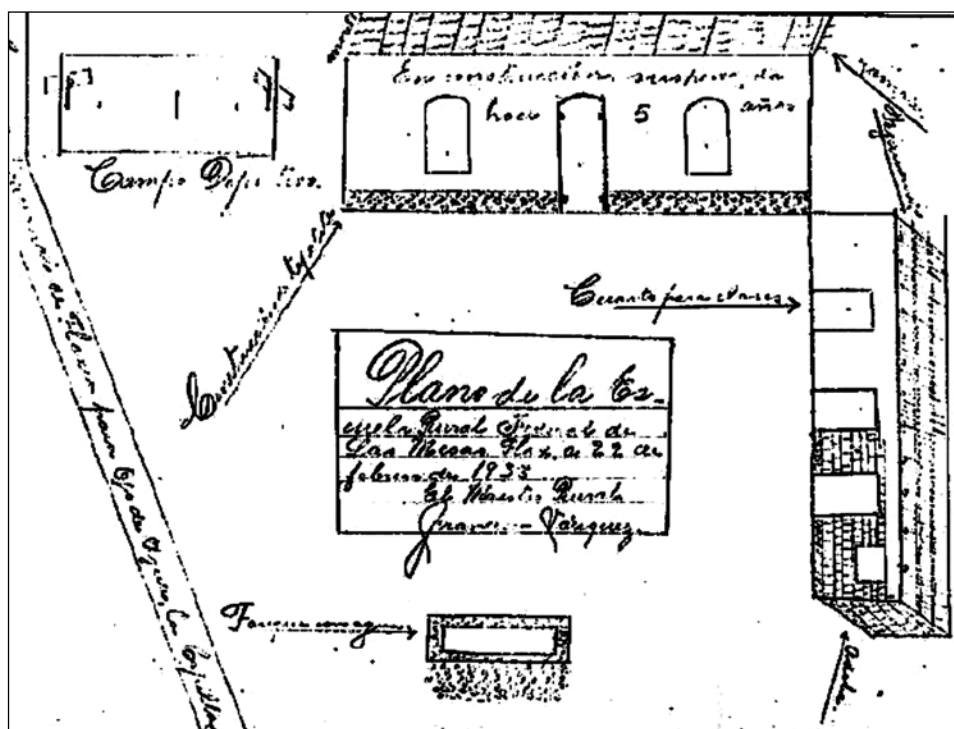
EL REGISTRO MATERIAL

Al revisar los archivos de la burocracia educativa de principios del siglo XX en Tlaxcala, en búsqueda de las consecuencias locales de la reforma federal, hallé referencias a bardas, cercos y llaves. Otros historiadores pueden haber considerado estos fragmentos de evidencia como relativamente insignificantes, pero, recordando mi experiencia de campo, tomé nota. La evidencia fragmentaria de incidentes que involucraban estos “objetos” permitió sopesar el juego de poder a mayor escala que se desenvolvía durante el periodo y ubicó la doctrina de la Escuela rural mexicana en una perspectiva diferente.

Hacia 1924, después de un intento fallido de coordinar iniciativas estatales y federales, la Delegación federal de la SEP en Tlaxcala había tomado el control de unas 35 escuelas estatales. Existe una vasta documentación de las primeras rondas de inspección de estas escue-

las, la mayoría de las cuales había funcionado durante años anteriores y que eran reabiertas cuando las autoridades federales entraban a escena. Al principio, los inspectores estaban obligados a acceder a algunas de las peticiones de las comunidades locales, tales como separar niñas de niños en diferentes “escuelas”, cada una con un maestro del mismo sexo. Por otra parte, las autoridades estatales finalmente insistieron en el cumplimiento local de la construcción de una escuela apropiada y, más aun, la provisión de un huerto escolar y de un campo de cultivo. Las múltiples realidades que enfrentaban los inspectores federales en las localidades rurales condujeron a constantes ajustes de estos requerimientos.

Los inspectores consideraban que muchas de las construcciones existentes eran “anormales”. Por ejemplo, presentaron reclamos por aulas ubicadas demasiado cerca del cementerio, con el argumento de que era insalubre para los niños. A los habitantes, por otra parte, les preocupaba más la violación de un terreno sagrado. Los residentes de Tepatlaxco nos informaron más tarde, con cierta tristeza, que el patio de la escuela había sido construido sobre un cementerio. En otros casos, los inspectores objetaban la proximidad de la escuela respecto de la prisión, obviamente una “mala influencia” para los niños.



Plano para nueva escuela rural federal, cercada. Archivo Histórico de la SEP.

Los documentos también revelaron una serie de problemas relacionados con la posición de la escuela en relación con la iglesia. En pueblos mayores, a veces las clases se llevaban a cabo en uno o más “anexos” de las iglesias católicas locales, cuando había grandes construcciones de piedra que se habrían construido en algún momento entre el siglo XVII y principios del XX.¹¹ La resistencia provenía de ambas facciones. Podía surgir de quienes estaban a cargo de ritos y espacios religiosos, como un sacristán local que durante las vacaciones de primavera colocó una nueva cerradura al anexo de la iglesia, para evitar que se siguiera usando como aula. Los inspectores expresaron opiniones encontradas utilizando el mismo principio: la estricta separación liberal de la Iglesia y el Estado (en México). Algunos se oponían al uso de los anexos eclesiásticos, mientras que otros insistían en que el Estado tenía jurisdicción sobre estos espacios y que podía, por lo tanto, ordenar su uso temporal como aulas. Desde la perspectiva local, las iglesias encarnaban el trabajo de los fundadores de las comunidades y los habitantes en general reafirmaban su derecho a determinar

su uso, independientemente de los reclamos de instituciones externas.

En pueblos donde varios *locales* se utilizaban como aulas, los primeros informes de los inspectores destacaron las condiciones de enseñanza. Los niños trabajaban en espacios improvisados, incluidas habitaciones prestadas por los ciudadanos particulares, bodegas (para granos y textiles) o aulas provisionales que en general eran demasiado pequeñas para la cantidad de alumnos inscritos. Los insumos y el mobiliario raramente bastaban y las quejas de los maestros eran moneda corriente. También objetaban el ruido que provenía de una fábrica textil cercana o, en otro caso, el hecho de que el aula estaba demasiado cerca de una cocina, lo que exponía a los niños al constante humo causado por el fuego a leña utilizado en las casas rurales. La falta de “comodidad” era una crítica habitual que indicaba, en ocasiones, que los niños se sentaban en un suelo de tierra prensada o en bancos improvisados (con tablas y cajas) y trabajaban con luz escasa.

El problema de la iluminación era particularmente indicativo de las suposiciones contrarias de inspectores y habitantes locales. Algunos inspectores pedían que las autoridades locales abrieran las ventanas de las aulas.

11 AHSEP-DGEPET, caja 3, expediente IV/161 (IV-14/21189), Tlacoachalco, 1932.

Cuando los habitantes de Santa Cruz votaron a favor de entregar su antigua prisión a la escuela, Rafael Ramírez, director de escuelas rurales federales, les ordenó que la remodelaran para colocar puertas y ventanas apropiadas.¹² Aunque las ventanas pudieron mejorar la iluminación, también supusieron problemas, especialmente porque era muy raro que tuvieran paneles de vidrio, sino que eran ventanas abatibles de madera. Los habitantes objetaban el gasto adicional así como las condiciones climáticas (lluvia, viento y clima helado en invierno), que requería poner ventanas. Asimismo, las ventanas hacían que las aulas, que los habitantes normalmente mantenían cerradas mientras no se utilizaban, resultaran más vulnerables. Las personas podían abrirlas haciendo palanca y llevarse equipamiento, robar las posesiones de los maestros o utilizar el espacio con otros propósitos. De modo que la iluminación siguió siendo fuente de controversia y los niños se acostumbraron, probablemente al igual que en sus casas, a trabajar en condiciones que nosotros consideraríamos inapropiadas. Sin embargo, la cultura y la historia han moldeado las capacidades de la percep-

ción humana, incluida la visión, al igual que el entorno material.

En 1929, las autoridades estatales en materia de educación, bajo la presión federal, promulgaron un reglamento sobre la construcción de escuelas que determinaba que todos los planos debían ser aprobados por autoridades de educación.¹³ Es posible que el reglamento impreso ni siquiera hubiera llegado a la mayoría de las localidades, dado que numerosas cartas aducían ignorar sus términos. Algunas escuelas recién establecidas sí seguían el reglamento. El pequeño pueblo de Analco había terminado de construir un aula “de 7,90 por 5 metros con paredes de 4 metros de alto, una puerta y dos ventanas”, orientada, según lo recomendado, hacia el este. El edificio pertenecía al pueblo y fue construido específicamente como escuela.¹⁴

Otras localidades apelaron para posponer el cumplimiento del reglamento. La Junta de Educación de Zitlaltepec obtuvo un permiso escrito del Director de Educación Estatal, Pablo García, para terminar el edificio de la escuela con sus dos puertas, pero sin venta-

12 AHSEP-DGEPET, caja 2, expediente IV (161) (iv-12) 745, 1928.

13 *Ley de Educación Pública*, Estado de Tlaxcala, 1929, Artículo 79.

14 AHET-EP, caja 250-28, expediente Analco, 1929.

nas, dado el desconocimiento del reglamento y la falta de mayor financiamiento.¹⁵ Los habitantes encontraron otras formas de eludir los criterios oficiales. Un archivo de Panzacola resulta revelador.¹⁶ El 19 de abril de 1929, el presidente de la *Junta* de Educación local le escribió a Pablo García que el 11 de abril el inspector había tomado nota de las medidas del aula y ofrecido enviar los planos una semana después. Dado que no los habían recibido en el momento indicado, solicitaban nuevamente el diseño propuesto e informaban que si este no se hacía disponible de forma inmediata “nos veremos obligados a emprender la construcción de acuerdo con nuestros propios criterios”. El 8 de mayo, toda la *Junta* firmó una carta dirigida a Pablo García, con una copia al gobernador del estado, que anunciaba: “hemos comenzado la construcción de una sala para la escuela oficial de niños y niñas [...] será de piedra maciza [...] 24 metros por 5 metros [...] y se dividirá en 3 aulas [...]

15 AHET-EP, cajas 247/248, s/n, referencia 251.3 (735), Actas de instalación y de sesiones, Juntas de Educación, Zitlaltepec, 1929.

16 AHET-EP, caja 247/248, s/n, referencia 251.2 (726), Actas de instalación y de sesiones, Juntas de Educación, Panzacola, 1929.

no con paredes, sino con cortinas metálicas [...] de modo que puedan retirarse para las fiestas cívicas [que se llevarán a cabo] en una amplia sala [...]”. Además, indicaron que construir una escuela de acuerdo con los diseños oficiales sería más costoso. La respuesta a su primera carta llegó de parte del Director de Educación el 14 de mayo con las disculpas por el retraso y la explicación de que los inspectores estaban sobrecargados de trabajo. Para entonces, la construcción según los planos locales ya estaba bien avanzada.

Numerosas cuestiones subyacen a estos incidentes. Además de conservar su deseo de una escuela modelo tradicional, con una sala que pudiese utilizarse para otros eventos, los habitantes también recordaron a las autoridades la petición constante de separar a niños y niñas en diferentes “escuelas”. Por el contrario, el reglamento oficial requería la construcción de aulas mixtas y separadas por grados. Sin embargo, el principal motivo era que los pueblos estaban defendiendo, a través de estos alegatos, su propia jurisdicción sobre la escuela y sus tierras, una cuestión que sería crucial durante la década siguiente. A medida que el gobierno federal expandía su red de escuelas rurales, demandaba cada vez más que los pueblos construyeran aulas según los lineamientos

oficiales como condición para enviar maestros. La autorización para establecer escuelas federales a principios de la década de 1930 debía ser firmada por Rafael Ramírez, que recomendaba explícitamente que las tierras y los campos de cultivo de las escuelas se transfiriesen legalmente como propiedad al sistema educativo, para prevenir futuros reclamos locales sobre el terreno. En consecuencia, en 1934 pospuso la fundación federal de la escuela de Amaxac hasta que hubiese un edificio apropiado con su terreno transferido legalmente a la federación.¹⁷

Aunque el reglamento aplicaba a todas las escuelas rurales, los inspectores de escuelas federales tenían mayor control del estilo y la ubicación de los edificios escolares. En estos casos, la advertencia de que no habría maestros disponibles hasta que el pueblo construyese una escuela y la entregase a las autoridades educativas tenía mayor efecto. Por lo tanto, el formulario impreso de inspección incluía entre sus primeros puntos el estatuto del edificio escolar, sus anexos y campos agrícolas, si habían sido cedidos o comprados y, por ende, pertenecían al sistema educativo, o si en cambio habían sido prestados o alquilados en espera

de la construcción de la escuela.¹⁸ Los inspectores federales parecían tener más éxito en convencer a los habitantes y, probablemente, a los maestros, de los beneficios de la escuela mixta y por grados. También subrayaban que las escuelas podían construirse a menor costo (por ejemplo, evitando el uso de largas vigas de madera y muros de piedra) y urgían a la construcción de escuelas en espacios en los que más adelante se pudiesen añadir nuevas aulas.

Resulta significativo que el programa federal buscó situar las escuelas en tierras disponibles a cierta distancia del centro del pueblo. En un caso, el inspector sugirió que se construyeran aulas cerca de una rambla que marcaba el límite entre dos lotes agrícolas, aunque esto no satisfizo a los habitantes. Las regulaciones federales encarnaban una estrategia particular que eventualmente fortalecería al gobierno central, que de manera creciente acumulaba poder mediante la reducción del rol y la jurisdicción de las autoridades locales y estatales en materia de educación. Así, las aulas situadas cerca de la agencia, la cárcel, el juzgado local eran tan indeseables como las construidas cerca de la iglesia, por razones que iban mucho más allá

17 AHSEP-DGEPET, DER, caja 1094, expediente 21, Amaxac de Guerrero, 1934.

18 Ejemplos de AHSEP-DGEPET, caja 3, expedientes IV/161 (IV-14), 1935.

de la influencia que esta disposición pudiese tener sobre los niños. Quitar la escuela del centro del pueblo también establecía la distancia necesaria respecto de las autoridades locales y reforzaba la jurisdicción federal.

Los cambios tardaban en llegar y las autoridades federales estaban interesadas en enviar a sus maestros a todo el país, se cumpliesen o no las condiciones, de modo que negociaban otros diseños. Sin embargo, hacia fines de la década de 1930, la mayoría de las escuelas federales habían cumplido con el reglamento oficial mediante la construcción de una serie de aulas seoradas, cada una con su propia puerta, así como algunos anexos requeridos (teatro, campo deportivo, jardines, un pozo o tanque de agua, animales de granja, un ambiente y una cocina para los maestros, una biblioteca y varios más). Muchas de las escuelas nuevas se construían no en la parte antigua de los pueblos y barrios, sino en los nuevos asentamientos formados por los beneficiarios de concesiones de tierras federales, con tierras destinadas especialmente para la escuela. No era habitual encontrar escuelas que realmente estuviesen cercados por completo durante estos años, debido al alto costo. Sin embargo, la delimitación oficial de la propiedad de las escuelas federales había sido ampliamente lograda.

LAS HUERTAS Y PARCELAS ESCOLARES

Durante la década de 1920, los informes de los inspectores federales resaltaron en la cuestión de las parcelas escolares, de entre los muchos otros temas de la lista impresa (como bibliotecas, talleres y más). Para muchos habitantes, obtener algunas hectáreas para una huerta o un campo agrícola no era fácil. La asignación de tierras a familias individuales en los pueblos de Malintzi siguió un patrón peculiar en ese tiempo; cada *vecino*¹⁹ de la comunidad recibía una parcela de buen tamaño en la cual establecía su casa y disponía de su milpa y de sus animales, y alcanzaba para subdividirlo para sus descendientes. A medida que estas comunidades rurales se fueron poblando, la tierra comenzó a escasear. El patrón rural normal en la década de 1980 aún era ver pequeñas parcelas para la milpa junto a casas de adobe, pese a que los pueblos cabecera ya ostentaban edificios de ladrillo y cemento. En la década de 1920, había poca tierra disponible para establecer parcelas agrícolas cerca de las escuelas. Se tomaban franjas

19 Vecino significaba todo habitante varón y padre de familia con derecho a voto en las asambleas.

de tierra de los terrenos de la iglesia o de la futura “plaza del pueblo ” y se convertían en huertos. Algunos vecinos donaban pequeños lotes a cambio de parcelas equivalentes en las afueras o en algunos casos, incluso se “expropiaba” un lote de un vecino reacio, pues sería para el “bien general de la comunidad”. Se podían encontrar tierras comunales adicionales en las afueras de algunas comunidades, pero los vecinos a menudo estaban en contra de enviar a los niños más pequeños lejos de los contornos seguros de la zona habitada.

Para promover el uso de estas parcelas escolares, los maestros nuevamente encontraban una variedad de soluciones: algunos tradujeron el proyecto al modo de fines del siglo XIX de crear jardines de estilo inglés (normalmente en las escuelas para niñas). Esto proporcionaba flores para las ceremonias comunales o para vender con el objeto de cubrir gastos mínimos de la escuela. Sin embargo, algunos maestros se las ingeniaron para inspirar un mayor entusiasmo, especialmente en la cría de pequeños animales de granja, y fusionaban los proyectos pedagógicos con las prácticas y celebraciones tradicionales. Analco es, nuevamente, un buen ejemplo. Con un pequeño jardín y dos campos agrícolas, que en total alcanzaban una hectárea, el maes-

tro y la comunidad lograron acumular una buena cosecha y criar palomas. En este caso, el inspector estatal observó que había un viejo muro cerca del aula que los vecinos planeaban destruir y sugirió que, en cambio, lo utilizaran para construir una plataforma para un tanque de agua, necesario tanto para la higiene como para el jardín.²⁰

En otras comunidades, la ocupación de tierra agrícola siguió un sistema diferente. Algunas parcelas se encontraban lejos de la escuela, en torno a cañadas y arroyos, separados por fronteras delimitadas con árboles, calculadas en unidades convencionales que eran difíciles de establecer. En estos casos, los productos resultantes del cultivo de la tierra por los padres de familia se destinaban al abastecimiento de la escuela o, en algunos casos, a complementar el ingreso de los maestros, una práctica tradicional que para ese entonces estaba prohibida. Los inspectores durante las décadas de 1920 y principios de 1930 insistían en que “los niños mismos” debían cultivar esta tierra, experimentar con nuevas variedades de granos y vegetales. Aun así, esta “idea innovadora”, como muchas veces ocurre en las reformas educativas, ignoraba una larga historia

20 AHET-EP, caja 250-28, expediente Analco, 1929.

de vinculación entre la institución escolar y la tierra agrícola en la región.

Las reformas liberales de mediados del siglo XIX en México habían dispuesto la delimitación y venta de todas las tierras “comunales” o “deshabitadas”, dando lugar a la creación de las haciendas y privando no solo a la Iglesia católica de sus dominios, sino también a muchas comunidades indígenas de sus tierras comunales. Después de las reformas, esta región de algún modo había evitado la expropiación de las pocas tierras comunales que quedaban, gracias en parte a medidas que incluían conservar algunas tierras como *Fondo de Instrucción Pública*, cuyos ingresos, junto con otros impuestos y el magro financiamiento estatal, siguieron ayudando a financiar las escuelas locales. Sin embargo, la tradición era alquilar estas parcelas a inquilinos y destinar las rentas al Fondo. Uno de los actos finales del régimen dictatorial en el estado fue ordenar la venta de todas estas tierras de instrucción pública para financiar la guerra contra los insurgentes.²¹ Con esta medida, se anuló una importante fuente local de

fondos para las escuelas. No obstante, el proceso fue lento y muchos pueblos conservaron sus terrenos de instrucción pública durante el periodo revolucionario y en años posteriores. En esos casos, las aldeas y los pueblos daban cuenta de estas tierras comunales ante las autoridades educativas como “parcelas agrícolas” pertenecientes a las escuelas, aunque raramente las cultivaban los niños o sus padres.

CONFLICTOS RESPECTO DE LA POSESIÓN Y EL USO DEL TERRENO DE LAS ESCUELAS

Cuando los inspectores federales y los maestros ingresaron a la región durante las décadas de 1920 y 1930, ignorantes de su historia, surgió una serie de malentendidos y conflictos respecto de la asignación de campos agrícolas y de su uso apropiado.²² Esos pueblos que habían

21 AHET-FRRO, 321-40, 1913. Esta medida había sido ordenada inicialmente en la década de 1860, a través de una serie de decretos, pero los esfuerzos para ponerla en vigencia continuaron hasta bien entrado el siglo XX.

22 Se pueden encontrar ejemplos en las siguientes carpetas: AHET-FRRO 334-38, 1915; AHET-EP. 110-24, 1924, 145-70, 1926, 251-8, 1929, 414-13, 1935, y (legajos 3 y 8 provisionales), 1936; AHSEP-DER, Informes de inspectores, 1928. (El término “provisional” indica que la catalogación final no había sido terminada cuando consulté esta carpeta).

conservado sus tierras tradicionales solían alquilarlos y utilizaban los ingresos para la construcción de escuelas, en lugar de utilizarlos para proyectos de los estudiantes. En unos pocos casos, los inspectores convencieron a las asociaciones de padres a trabajar los campos agrícolas colectivamente y otorgar el producto resultante al comité escolar. Estos fueron a menudo esfuerzos efímeros.

Ya en los inicios del proceso comenzaron a emerger conflictos respecto del uso y la posesión de estas tierras comunales. Algunos individuos habían establecido posesión sobre ellas mediante alquileres a largo plazo que en ciertos casos se remontaban a generaciones previas. Otros reclamaban las parcelas, apelando a las leyes de las reformas liberales o a la demanda revolucionaria por la tierra. Así, durante 1912, cuando Tlaxcala aun estaba en un estado de agitación generalizado pero Madero había ganado la presidencia, un grupo de ciudadanos de Totolac que habían estado “cediendo” las ganancias de sus tierras comunales al Fondo de Instrucción escribieron al recién electo gobernador. Le ofrecieron su lealtad e indicaron que deseaban “separarse de la comunidad” y que no seguirían donando al fondo. La asamblea del pueblo envió varias peticiones a las autoridades que objetaban que estas tierras co-

munales pertenecían al fondo escolar, pero el nuevo gobierno no apoyó su petición. De este modo, las tierras comunales se convirtieron en tierras privadas por decreto, en el nombre de las primeras reformas agrarias del movimiento revolucionario.²³

Otros conflictos se resolvieron de acuerdo con los criterios tradicionales. En el caso de Zitlaltepec, pueblo ubicada en el límite occidental del volcán, la escuela tenía cinco hectáreas de tierra, tradicionalmente cultivadas por un granjero inquilino, el señor Palma, que otorgaba la mitad de lo producido a la escuela. En 1929, siguiendo el nuevo reglamento, los padres acordaron cultivar 2,5 hectáreas ellos mismos, sin cobrar nada. Aparentemente, a Palma no le gustó este acuerdo y reclamó sus derechos como inquilino, los cuales precedían al nuevo reglamento. Finalmente, se alcanzó un acuerdo para devolver la tierra a Palma después de recolectar la cosecha de trigo del momento, que pertenecía a la escuela. Sin embargo, la asamblea local insistió en redactar un contrato por escrito, con todos los requerimientos legales, que establecía que Palma tenía derecho a cultivar en el terreno de la escuela solo como in-

23 AHET-FRRO, caja 320-1, expediente sobre Totolac, 1912-13.

quilino, lo que le permitiría reclamar la tierra como propia en el futuro.

Estos usos tradicionales del patrimonio común para financiar la educación no se correspondía con las ideas un tanto románticas de los maestros federales de trabajar con toda la comunidad mediante proyectos agrícolas y otros proyectos de mejoramiento de la vida rural. Gradualmente, los directores de escuela y los inspectores decidieron cercar las tierras “pertenecientes a la escuela” con el objetivo de establecer límites entre su jurisdicción y los reclamos de cualquier otra parte interesada, incluidos los derechos colectivos de las comunidades. Estas medidas contribuyeron a la creciente distancia entre la escuela, ahora considerada en su totalidad como un edificio con su terreno, y el resto de los espacios públicos del pueblo. Así, los inspectores recomendaban cercar las tierras de la escuela y sus parcelas agrícolas. Señalaban que habían pedido a los maestros que construyeran pequeños muros de piedra o que utilizaran alambrado, o bien que erigieran cercos utilizando cactus y otros arbustos. Estos mismos inspectores también fueron más allá e intentaron convencer a los padres y a las autoridades locales de la importancia de aprender mediante la experiencia, de mejorar la vida rural a

través de nuevas industrias domésticas y, por lo tanto, les pedían que cedieran algunos lotes de tierra para su uso directo por parte de los estudiantes y de sus padres. Una de las frases que utilizaron reiteradamente fue la importancia de “enseñar a los niños a amar la tierra”, una noción que debe haber sonado extraña para un pueblo cuyos antepasados siempre habían vivido de la tierra. Era parte del discurso pedagógico de la Nueva Escuela, con influencia en reformas de todo el mundo.

De hecho, los habitantes no siempre eran receptivos ante este discurso. Su apreciación de la “nueva” escuela se basaba en otros criterios: juzgaban a los maestros y su habilidad para enseñar aritmética y a leer y a escribir en español a sus hijos hablantes del náhuatl. También se sentían atraídos por ciertas actividades nuevas, como los deportes, el teatro y las clases de alfabetización adulta. La resistencia a las actividades agrícolas era fuerte, especialmente cuando involucraban a niñas, dado que, si bien tenían permitido cultivar jardines de flores frente a la escuela, emprender una caminata más larga con un maestro varón hasta el campo agrícola no era aceptable. Sin embargo, había excepciones. Una de ellas involucró a una maestra rural que luchaba sola para poner en práctica los principios de la “escuela de la acción” se-



Escuela rural federal con pequeño jardín cercado. San Felipe Hidalgo, 1932. AHSEP.



Escuela rural federal con sus anexos y cerco. San Felipe Hidalgo, 1932. AHSEP.

gún lo que ella había aprendido. Debido a que su escuela de un aula no tenía una parcela asignada, simplemente tomó una pequeña franja de tierra ubicada en el frente y hacia el lado del edificio para utilizarla como huerta. Se quejó ante el inspector de que ciertos habitantes continuamente pisaban la huerta, con el alegato de que estaba utilizando tierras de la comunidad. En este caso, los padres se reunieron para apoyar su proyecto y para reconstruir el pequeño muro de piedra en torno a la escuela.

La situación cambió durante la década de 1930, especialmente con las escuelas federales. Durante la reforma agraria del periodo posrevolucionario, grupos de trabajadores agrícolas recibieron concesiones de tierras, llamados ejidos, expropiadas de las grandes haciendas, en varias partes del estado. En los ejidos se establecieron nuevos asentamientos llamados colonias y fueron obligados por ley a destinar un lote grande de las mejores tierras para la escuela. El gobierno federal pudo, entonces, hacer cumplir el reglamento que proveía a las escuelas de parcelas agrícolas. Luego hubo algunos conflictos respecto de la calidad y la proximidad de los campos asignados; sin embargo, hacia finales de la década la mayoría de estas escuelas tenía su parcela anexa, que en general medía entre tres y diez hectáreas. En muchos

casos, las nuevas colonias de hecho construían las escuelas en lotes ejidales, distanciándolas aun más de las autoridades municipales, aunque las sometían a las nuevas autoridades del ejido, quienes respondían al gobierno federal.²⁴ Si bien algunas escuelas dieron cuenta de que estaban enseñando a los niños nuevas técnicas agrícolas mediante el cultivo de estos campos de mayor tamaño, la tradición de alquilar la parcela escolar continuó durante años, incluso en escuelas ejidales. En esos casos, con el paso del tiempo se iniciaron proyectos de cercado, a menudo con apoyo gubernamental, y los terrenos de la escuela fueron progresivamente delimitados de su entorno.²⁵

LA CUESTIÓN DE LAS LLAVES

Las referencias a conflictos en torno a las llaves son aun más reveladoras de la transferencia de poder de las autoridades locales a las centrales. Las llaves se encontraban entre los puntos que aparecían de manera creciente en

24 Ejemplos de AHSEP-DGEPET, caja 3, expediente IV/161 (IV-14), 1935.

25 AHSEP-DGEPET, caja 3, expediente IV/161 (IV-14/21198). Ejido la Constanancia, 1935.

los inventarios de las escuelas durante esos años (junto con los relojes). Por ejemplo, en el inventario de 1919 de la escuela de Tlachco, Contla, el primer punto es “1: salón del Colegio con su llave en buen Estado”. Muchos inventarios no las mencionaban, ya sea por omisión o porque las escuelas de hecho permanecían sin llave. Lo que no siempre revelan los documentos es si las llaves se entregaban a los maestros a principios del año lectivo, junto con el resto del equipamiento. Parece más bien que las llaves permanecían tradicionalmente bajo control de la *Junta de Instrucción Pública* o autoridad equivalente en cada pueblo, y que este organismo estaba a cargo de abrir el aula para los maestros y los estudiantes diariamente, así como de vigilar la escuela durante las vacaciones. En cualquier caso, las quejas escritas por habitantes, maestros o inspectores muestran hasta qué punto el control de las llaves se había convertido en un problema durante las décadas de 1920 y 1930. Entre los pequeños conflictos relacionados con las llaves que se recogieron de los muchos documentos de archivo entre 1912 y 1936, de diferentes localidades de la región, se encuentran los siguientes:

El presidente de una *junta* educativa escribió a las autoridades para acusar al inspector de otro distrito de haberle ordenado entregar

las llaves del aula a un determinado grupo, de modo que pudieran guardar allí nuevo equipamiento de la escuela. El comité desestimó el reclamo, argumentando falta de jurisdicción, de modo que el grupo forzó la puerta de la escuela y realizó un baile para recaudar fondos. El comité envió un nuevo reclamo al gobernador.

Las autoridades locales, probablemente insatisfechas con el comportamiento de sus maestros, le ordenaron cerrar la escuela y entregarles la llave. Sin embargo, el maestro se negó, arguyendo que “sus propios superiores no le habían ordenado hacerlo”. Las autoridades locales reclamaron ante el gobernador, quien delegó el caso a las autoridades estatales en materia de educación. (El desenlace no estaba disponible).

Un maestro reclamó ante sus superiores que el comité local no le había entregado la llave del aula de segundo grado. Se envió un nuevo maestro al pueblo y, en este caso, el comité estaba dispuesto a darle las llaves.

Un inspector pidió al presidente municipal que le entregase las llaves del aula y de la biblioteca, tal como lo había prometido cuando ambos se habían reunido con el gobernador. El presidente municipal se mostraba reacio, de modo que el inspector envió un nuevo reclamo al Director de Educación.

Las autoridades locales exigieron que su maestro cerrara la escuela con llave. El maestro escribió al gobernador para declarar que el maestro anterior había roto la llave y que había solicitado su reparación, pero que había sido en vano. Adjuntaba la llave al archivo (ya no estaba allí) con el pedido de que se solicitase al maestro anterior que reemplazara la cerradura y la llave. El gobernador delegó el asunto al inspector.

Un reclamo escrito de un maestro para las autoridades educativas asevera que las autoridades del pueblo, que tenían el control de las llaves, habían convertido la escuela en una prisión y que muchas cosas se habían perdido. El agente local del pueblo respondió a la acusación declarando que esto no era cierto y que el aula solo se utilizaba para asambleas de los vecinos.

Un maestro rural reclamó que una “fuerza armada” había irrumpido en una escuela cerrada con llave y la había utilizado como cuartel, y que había perdido los archivos y libros de la escuela. El director estatal ordenó al inspector que intentara lograr que la comunidad reparara el aula.²⁶

Los ejemplos anteriores sugieren algunos interesantes procesos que subyacían a incidentes específicos relacionados con llaves. Como se ha visto anteriormente, durante este periodo los habitantes locales consideraban las escuelas como espacios públicos para múltiples usos, especialmente en pueblos pequeños sin otros edificios cívicos de un tamaño equivalente. El uso más habitual y legítimo era, sin duda, para las asambleas. Sin embargo, también se irrumpía en las escuelas o se las utilizaba legítimamente como prisiones, depósitos y salones de baile, e incluso para proyectar las primeras películas. Algunas de estas actividades, especialmente las que involucraban dinero, estaban prohibidas. Los maestros, en algunos casos, también utilizaban las aulas como alojamiento

caja 309-2, Xochitecatitla, 1912; AHET-EP, caja 382-16, Totolac, 1934; AHSEP-DGEPET, Tlaxcala, caja 2, expediente IV-16 (iv-12) 7211.8 (745), Xicotencatl, 1928; AHET-EP, caja 10-10, legajo provisional 8, Totolac, 1936, oficio 620/7813; AHET-EP, caja 251-5, Tetlahnocan, 1929. Incidentes similares se encuentran en AHSEP-DGEPET, Tlaxcala, caja 9, expediente IV/16 (iv-14) 21166, 1931; AHSEP-DGEPET, caja 2, expediente, IV/161 (IV-12), 745, 1931; AHSEP-DGEPET, caja 4, expediente IV/161 (IV-14) 21157, 1931; AHET-EP, caja 10-14, legajo 8 provisional, 1936; AHET-EP, caja 10-10 provisional, 1936.

26 Reportado en: AHSEP-DGEPET, caja 3, expediente IV-16 (iv-14) 21103, Chiautempan, 1933; AHET-FRRO,

temporal, si sus propias casas estaban lejos. Mientras los comités educativos locales conservaban las llaves, mantenían cierto grado de control, no solo de los usos, sino también de los maestros asignados al pueblo e incluso del tipo de educación que sus niños recibían. Retener las llaves de la escuela era una forma efectiva de despedir maestros que no eran bienvenidos y negociar un reemplazo aceptable con los inspectores.

Finalmente, la transferencia gradual del poder sobre los terrenos y edificios escolares hace su aparición, en la medida en que los inspectores intentaban obtener el control de las llaves y de la autoridad correspondiente sobre los presidentes municipales, con respaldo gubernamental. Los maestros apelaban a sus superiores en su esfuerzo por tener el control de las llaves, mientras que los habitantes locales siguieron utilizando el centenario derecho de petición ante el gobernador estatal, con el objetivo de afirmar su propia autonomía en el marco de la jurisdicción municipal. La tendencia general durante el siglo XX favoreció la centralización del control, especialmente a nivel federal; sin embargo, este poder nunca era absoluto. El siguiente ejemplo, de 1936, es representativo del proceso de negociación que necesariamente tuvo lugar con los habitantes

locales, en la medida en que el gobierno federal expandía su red educativa. Para entonces, el gobierno federal había aprobado la reforma constitucional de 1934, que finalmente le otorgó total jurisdicción sobre las escuelas de la nación; sin embargo, el principio de control aún estaba en juego.

El complejo conflicto involucraba a la población de Tepeyanco, una cabecera municipal con una escuela de buen tamaño. La población, tal vez influenciada por el clero local, decidió rechazar la “educación socialista” establecida constitucionalmente (1934). Enviaron a sus niños a recoger sus manuales escolares y sus pertenencias (los estudiantes lo hicieron “con semblante triste”, según el informe del maestro). Las objeciones explícitas incluían que los niños estaban aprendiendo nuevas ideas, que no respetaban a sus padres, que se les bañaba en clima frío, lo que provocaba enfermedades, y, adicionalmente, que no debían ser tratados como “esclavos”, puestos a hacer mandados para los maestros. Los habitantes retiraron todo su apoyo hasta que el inspector resolviese el problema. En este caso, la escuela no tenía cerradura en la entrada o las puertas de las aulas, de modo que el mobiliario y el equipamiento estaban en peligro. El inspector ordenó a los maestros

que recogieran sus pertenencias, cerraran sus aulas y se reportaran diariamente en su oficina. A cambio, los habitantes celebraron una asamblea permanente y vigilaron de forma continua la escuela y su mobiliario durante 10 días, hasta que la cuestión se dirimió en su favor. Se enviaron nuevos maestros que cedieron ante peticiones del pueblo.²⁷

Como muestra este incidente, incluso después de que el gobierno federal había aparentemente tomado el control de las escuelas, los habitantes de ciertos pueblos recurrieron a medidas tradicionales para negociar el tipo de educación que estaban dispuestos a apoyar. Pese a que la escuela no tenía cerradura, los pueblerinos, plenamente conscientes de que cualquier equipamiento que se encontrase allí les había costado considerable esfuerzo y dinero, se hicieron cargo de la tarea de mantener vigilada “su” escuela. En este caso, como en muchos otros de la región, la transferencia completa de las escuelas a las autoridades educativas se logró de forma gradual, al cabo de un siglo, en la medida en que generaciones sucesivas de maestros y directores negociaban

parte por parte el cercado de los terrenos de la escuela. Aun así, las comunidades continúan defendiendo su derecho a tener cierto control sobre las escuelas.

OBSERVACIONES FINALES: EL CERCADO Y LA EDUCACIÓN RURAL

Los tipos de conflictos que emergían en torno a la posesión y uso de las escuelas y sus terrenos durante estos años son reveladores de cuestiones sociales a mayor escala. De hecho, parecen haber sido eco del movimiento histórico del cercado de las tierras rurales, tanto en pueblos indígenas mexicanos, tierras comunales de Inglaterra o las rutas para el pastoreo de ovejas en España.

En el contexto de Inglaterra, por ejemplo, los procesos de largo aliento del cercado de los comunes “destruyeron toda la estructura de la sociedad campesina inglesa conservada en las aldeas tradicionales” (Moore, 1966, p. 21). En la medida en que los campesinos perdieron acceso a las tierras comunales o a los derechos de propiedad por ‘usos y costumbres’, fueron a la vez expulsados hacia y atraídos por la vida en las ciudades más grandes; “ellos fueron las verdaderas víctimas del cercado... Quedar pri-

27 AHSEP-DGEPET, expediente IV-16 (iv-14) 21154, julio de 1935. AHET-EP, caja 398-legajo 1 provisional 1936 (archivo de Tepeyanco).

vados de tierra sin recibir un sustituto implicaba la exclusión de los trabajadores de los beneficios que su intensa labor por sí misma hacía posible”.²⁸ Este proceso ha ocurrido, y sin duda sigue ocurriendo, en países con los sistemas políticos más variados, en todas partes del mundo.

Regresando a la historia de las huellas materiales (bardas, cercos y llaves) como aparecen representadas en la evidencia física y los documentos, el hecho de definir, delimitar y eventualmente cercar los terrenos escolares entró en directa contradicción con la retórica posrevolucionaria de la Escuela rural mexicana. Más que fusionar las escuelas con las comunidades, el sistema federal menoscabó la tierra comunal local, gradualmente tomó en su poder las llaves y aseguró su control eventual del espacio educativo. La analogía de este proceso con el ‘cercado del común’ conduce a una conclusión paradójica. Justo cuando el régimen se jactaba de una crear “Nueva escuela” que se fusionaría con la vida rural de la comunidad, de hecho estaba delimitando y tomando control de lo que los pueblos y las

aldeas consideraban su propio “espacio público”, logrado tras una larga lucha por la autonomía respecto de las autoridades municipales y estatales.

Los regímenes posrevolucionarios en México tuvieron que reconocer muchas de las demandas (incluidas por tierra y escuelas) de diversos grupos rurales que de hecho habían peleado para poner fin a la dictadura. Los regímenes sucesivos utilizaron ampliamente estas “conquistas revolucionarias”, aunque en general solo retóricamente, para legitimar su dominio. Sin embargo, finalmente el proceso en sí de establecer un sistema escolar federal fortaleció el poder del gobierno centralizado unipartidario que perduró por el resto del siglo. Eventualmente, la doctrina de la educación rural fue abandonada y las escuelas se separaron aun más de la vida de la comunidad, ofreciendo una educación incompleta que no fomentaba el desarrollo rural pero tampoco preparaba a los niños para el competitivo mundo del trabajo urbano. Es notable, sin embargo, que incluso recientemente, las poblaciones locales en esta región, así como en otras, han logrado que las autoridades cedan a algunas de sus exigencias, mediante el ejercicio de la resistencia a las muchas formas en las que se los llama a “colaborar” con la escuela.

28 Moore (1966: 26-28), citando a Chambers, *Enclosures and Labour Supply*, pp. 326-328.

En el largo plazo, el proceso del cercado y la redefinición de lo que previamente era considerado tierra comunal o espacio público entró en conflicto con los esfuerzos de las comunidades indígenas de establecer gobiernos autónomos. La retórica nacional en torno a la creación de una ciudadanía nacional homogénea mediante una educación controlada por el estado pretendía borrar toda diferencia cultural. La intersección entre los procesos, derechos y bienes colectivos y los derechos y propiedades individuales, y la desigualdad que generan, continúa en juego en la actualidad. Los resultados están lejos de poder preverse y la fuerza actual de la resistencia indígena en las regiones más remotas de México podría no replicar la historia de la región céntrica de la Malintzi. El conflicto entre derechos colectivos locales sobre el uso público de los recursos locales, frente al creciente uso privado de dichos recursos, aún constituye una cuestión central de nuestros tiempos.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson-Levitt, K. M. 2005 The Schoolyard Gate: schooling and childhood in global perspective en *Journal of Social History* (Oxford Academic) N° 38, pp. 987-1006.
- Bakhtin, M. M. 1986 "The Bildungsroman and Its Significance in the History of Realism (Towards a Historical Typology of the Novel)" en Bakhtin, M. M. *Speech Genres and Other Late Essays* (Austin: University of Texas Press) pp. 10-59, traducción Vern. W. McGee.
- Bloch, M. 1966 *French Rural History* (Berkeley: University of California Press).
- Curtis, B. 1992 *True Government by Choice Men? Inspection, Education and State Formation in Canada West* (Toronto: University of Toronto Press).
- Eklof, B. 1990 "Peasants and Schools" en Eklof, B.; Frank, S. P. (eds.) *The World of the Russian Peasant* (Boston: Unwin and Hyman) pp. 115-132.
- Fitzgerald, T. 2001 "Jumping the Fences. Maori Women's Resistance to Missionary Schooling in Northern New Zealand (1823-1835)" en *Paedagogica Historica* (Taylor and Francis) N° 47, pp. 175-192.
- Gobierno del Estado de Veracruz 1964 *El maestro don Rafael Ramírez* (Jalapa: Veracruz, Gobierno del Estado).

- Hill, J. H.; Hill, K. C. 1986 *Speaking Mexicano. Dynamics of Syncretic Language in Central Mexico* (Tucson: University of Arizona Press).
- Lawn, M.; Grosvenor, I. 2001 "When in Doubt, Preserve': exploring the traces of teaching and material culture in English schools" en *History of Education* (Taylor and Francis) N° 30, pp. 117-127.
- Loyo, E. 1999 *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México. 1911-1928* (México: El Colegio de México).
- Mercado, R. 1992 "La escuela en la memoria histórica local. Una construcción colectiva" en *Nueva Antropología* (México: Asociación Nueva Antropología) N° 42, pp. 73-87.
- Mercado, R. 1995 "Procesos de negociación local para la operación de las escuelas" en Rockwell, E. (ed.) *La escuela cotidiana* (México: Fondo de Cultura Económica).
- Moore Jr., B. 1966 *Social Origins of Dictatorship and Democracy. Lord and Peasant in the Making of the Modern World* (Boston: Beacon Press).
- Palacios, G. 1999 *La pluma y el arado. Los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del "problema campesino" en México. 1932-1934* (México: El Colegio de México).
- Ramírez, R. 1981 *La escuela rural mexicana* (México: Secretaría de Educación Pública).
- Rockwell, E. 1994 "Schools of the Revolution: enacting and contesting state forms in Tlaxcala, 1910-1930" en Joseph, G.; Nugent, D. (eds.) *Everyday Forms of State Formation: revolution and the negotiation of risk in modern Mexico* (Durham: Duke University Press) pp. 107-208.
- Rockwell, E. 1996 "Keys to Appropriation. Rural Schools in Mexico" en Levinson, B.; Foley, D.; Holland, D. (eds.) *The Cultural Production of the Educated Person* (Albany: State University of New York Press) pp. 301-324.
- Sáenz, M. 1928 *La escuela rural de México* (México: Secretaría de Educación Pública).
- Sáenz, M. 1979 "La escuela rural de México", Fragmento de una conferencia dictada en la Universidad de Chicago en 1926, reimpresso en *Educación* (Consejo Nacional Técnico de la Educación) N° 5(28), pp. 19-33.
- Tanck de Estada, D. 1999 *Pueblos de Indios y Educación en el México Colonial, 1750-1821* (México: El Colegio de México).

- Tejera, H. 1963 *Crónica de la Escuela Rural Mexicana* (México: Secretaría de Educación Pública).
- Tyack, D.; Cuban, L. 1995 *Tinkering Toward Utopia. A Century of Public School Reform* (Cambridge: Harvard University Press).
- Vaughan, M. K. 1997 *Cultural Politics in Revolution. Teachers, Peasants and Schools in Mexico. 1930-1940* (Tucson: University of Arizona Press).

ARCHIVOS

- AHET: Archivo Histórico del Estado de Tlaxcala (antes Archivo General del Estado de Tlaxcala AGET)
- FRRO: Fondo de la Revolución y del Régimen Obregonista
- EP: Fondo Educación Pública
- AHSEP: Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública
- DER: Departamento de Escuelas Rurales

HUELLAS DEL PASADO EN LAS CULTURAS ESCOLARES*

1. INTRODUCCIÓN

Desde la perspectiva antropológica, se concibe la educación como un entramado de procesos de transmisión, reproducción, apropiación y transformación de objetos, saberes y prácticas culturales en contextos diversos que siempre rebasan la instrucción formal. La investigación etnográfica ha resaltado la gran diversidad de contenidos y formas que asumen estos procesos humanos universales. Ha constatado que las dinámicas históricas de la cultura en espacios educativos, como en otros dominios —parentesco, asentamiento, trabajo, celebración, autoridad—, están sujetas a juegos y tramas de poder —legitimación, dominación, resistencia, coerción—, e involucran tanto continuidades como rupturas a lo largo del tiempo. La visión

antropológica sobre la educación en sociedades escolarizadas ha logrado esclarecer planos de conflicto, de correspondencia y de influencia mutua entre las prácticas culturales que ocurren en las escuelas y aquellas que caracterizan los entornos locales y los flujos globales. No obstante, si bien muchos trabajos han abordado las relaciones entre la experiencia escolar y el entorno social, existe cierta tendencia a dejar el estudio de la interacción entre maestros y alumnos a otras disciplinas, como la didáctica y la psicología educativa y, sobre todo, el análisis del discurso. Estas disciplinas recurren de manera creciente a conceptos socio-culturales; sin embargo, suelen tratar lo cultural como atributo del contexto, de los contenidos o de los educandos, pero rara vez como una dimensión inherente a las prácticas educativas mismas.

En este trabajo argumento que las configuraciones de herramientas, prácticas y saberes que se conjugan dentro de las aulas pueden

* De la edición: Rockwell, E. 2007. "Huellas del pasado en las culturas escolares" en *Revista de Antropología Social* (Madrid: Universidad Complutense) N° 16, pp.175-212.

comprenderse desde la lógica de los procesos culturales. Evitando la mirada que intenta evaluar las consecuencias de políticas educativas o prescripciones pedagógicas, abordo lo que ocurre en las escuelas con la intención de comprender su dinámica cultural e histórica. Intento mostrar cómo podría repensarse el análisis de lo que ocurre en las aulas en términos de la acumulación y la sedimentación de distintos recursos culturales introducidos a lo largo de un siglo. Para dejar testimonio de esta dinámica, examino la historicidad de prácticas que pude observar hacia finales del siglo xx, en las escuelas primarias de varios pueblos de La Malintzi, Tlaxcala— región de México marcada por una fuerte presencia nahua. La investigación retoma por una parte registros de clases de primaria y entrevistas que realicé durante la década de los ochenta y, por otra, tratados pedagógicos y documentos de archivo que muestran formas de enseñanza propuestas y difundidas en la región a lo largo del siglo xx. Intenta mostrar que en la práctica de cada maestro se distinguía la influencia de diversas reformas y consignas educativas, así como los efectos de la introducción de dispositivos pedagógicos, en particular de los libros de texto gratuitos, distribuidos en México desde los años sesenta del siglo pasado. Más allá de las huellas de las

sucesivas reformas, las clases observadas también reflejaban la incorporación de recursos culturales y discursivos propios de la región.

2. APOYOS CONCEPTUALES

Al abordar el mundo escolar desde la antropología, se vuelve ineludible trabajar con el concepto de *cultura*, en alguna de sus múltiples acepciones. William Sewell, un historiador que utiliza la teoría antropológica, ofrece una síntesis útil de la discusión actual en torno a este concepto polisémico que se encuentra en constante curso de redefinición. Observa que actualmente es “ilusorio” concebir una pluralidad de culturas como entidades discretas, “lógicamente consistentes, altamente integradas, consensuales, resistentes al cambio y claramente delimitadas” (Sewell, 2005:171).¹ Enfatiza, en cambio, el hecho de que las configuraciones culturales son más bien contradictorias internamente e incluyen elementos y significados que son objeto de disputa social. El análisis de la dimensión cultural, lejos de señalar sistemas cerrados, revela configura-

1 Traducción de la autora.

ciones que están “flojamente acopladas”, delimitadas por fronteras difusas y permeables. Estas configuraciones además “están sujetas a cambios constantes”, tienen historia (Sewell, 2005: 169-171). Sewell agrega que no es posible suponer que las culturas poseen una coherencia inherente y esencial; las configuraciones culturales adquieren cierta coherencia relativa solo en función de su vinculación con diversas instancias sociales que concentran el poder y que intentan “organizar la diversidad”, dando lugar a de cierta unidad temporal (Sewell, 2005:171-174). Las instituciones educativas, entre otras, son instancias que tienden a proyectar cierta “coherencia cultural”, aunque en realidad están atravesadas por contradicciones, conformadas de capas sedimentadas y abiertas a múltiples flujos culturales externos. Desde esta concepción, resulta difícil hablar de una “cultura escolar” correspondiente a una institución circunscrita y universal. Las tramas culturales de las escuelas son construcciones históricas y, como tales, muestran encadenamientos y transformaciones en el tiempo.² Están sujetas a flujos culturales pro-

2 Sobre un concepto plural de “culturas escolares”, me he inspirado sobre todo en los trabajos de Julia, 1995; Nespor, 1997; Chervel, 1998; Viñao, 1999; Escola-

venientes de diversos ámbitos, ante los cuales muestran diferentes grados de permeabilidad y de clausura.

Para abordar esta dimensión cultural en contextos educativos, es importante integrar algunos conceptos adicionales. En la tradición de la teoría histórico-cultural,³ el trabajo pedagógico implica el uso de “herramientas y signos”, acumulados de manera desigual en diferentes sectores, momentos y tiempos —que se objetivan, se apropian y se utilizan dentro de determinadas prácticas culturales—. En los contextos escolares, estas prácticas incluyen formas más o menos convencionales de actuar, hablar, trabajar, disciplinar, tratar a los niños, representar el conocimiento y mostrar el saber, que se reproducen a menudo más allá de las acciones planeadas o las intenciones conscientes del maestro. A partir de estas tramas culturales, los maestros integran recursos pedagógicos diversos de manera selectiva a lo largo de sus vidas. Además, expresan o incorporan continuamente modos de hablar y representar

no, 2000; Chartier, 2003, 2005; Lawn y Grosvenor, 2005. Ver también Rockwell, 1997.

3 Esta tradición remite sobre todo a L. Vygotsky, a M. Bajtín, y a la investigación que se ha realizado utilizando sus teorías.

los saberes que nunca han sido prescritos para las escuelas, pero que se entrelazan con las tradiciones pedagógicas. Por lo tanto, el trabajo docente no refleja de manera coherente la normatividad pedagógica vigente.

Las pautas de cambio y continuidad de las prácticas y los saberes escolares no se rigen del todo desde los dispositivos normativos puestos en marcha por las autoridades institucionales. Las culturas escolares tienen una dinámica propia, en la que el encuentro entre personas de diferentes generaciones —maestros, padres y jóvenes— condiciona ritmos y formas de transmisión intergeneracional, de apropiación y de resistencia, que no respetan los tiempos económicos y políticos. Tiene poco sentido por ello contrastar realidades escolares con los modelos prescriptivos expresados en textos del periodo del estudio; es seguro que no habrá una correspondencia nítida. En cambio, es posible encontrar dentro de un corte temporal la influencia parcial y paulatina que han tenido diversos dispositivos oficiales a lo largo de décadas.

No es fácil distinguir las huellas del pasado en la multiplicidad de prácticas y significados culturales que se observan en un contexto escolar en un momento dado. Para apoyar esta tarea, he recurrido al concepto de *cronotopo*,

con el cual Bajtín buscaba: "...la plenitud y la claridad de los signos visibles del tiempo en el espacio... y el carácter creativamente activo del tiempo —del pasado en el presente—...". (Bajtín, 1982: 234). Bajtín señalaba que Goethe:

...distribuía las cosas que se encuentran juntas en el espacio según los eslabones temporales, según las épocas de generación. Para él, lo contemporáneo, tanto en la naturaleza como en la vida humana, se manifiesta como una diacronía esencial: o bien como residuos... de diversos grados de desarrollo y de las formaciones del pasado, o bien como gérmenes de un futuro más o menos lejano (1982:234).

Entre las herramientas culturales utilizadas en el aula, cobran especial importancia las prácticas discursivas y los usos de textos escritos. Para abordar estas prácticas, ha sido útil la reflexión del mismo autor sobre los géneros discursivos. Bajtín incluía como géneros no solo las formas convencionales de escribir, como la novela o el sermón, sino también cualquier manera de hablar, como las formas de saludarse o interrogarse, siempre cargadas de antemano de múltiples sentidos dados los usos pretéritos de las mismas palabras y formulaciones. Reconocía que los

hablantes y los escritores retoman, mezclan y transforman los géneros disponibles de manera creativa, imprimiéndoles acentos y tonos, según la situación. Proponía que existen ciertos “ambientes genéricos”, espacios sociales en los cuales la fuerza colectiva moldea el discurso, orientándolo hacia determinadas formas y censurando otras. Las instituciones educativas, como otras, han favorecido, o bien excluido, el desarrollo de determinados géneros, formando en los educandos y docentes disposiciones hacia ciertas maneras de hablar y de escribir, que varían a través del tiempo/espacio y que se diversifican según los niveles y las modalidades escolares.

Desde esta concepción, es posible pensar que los maestros hablan y escriben de maneras que son producto de tendencias genéricas diversas que han prevalecido en los ámbitos de formación y de trabajo docente a lo largo de sus vidas. Desde luego, lo hacen de manera selectiva, adaptando los diversos recursos según su propio estilo y valoración, pues los géneros se renuevan en cada realización; “recuerdan su pasado pero viven en el presente” (Bajtín, 1984:106). Se forma así una larga cadena que permite explicar la continuidad de ciertas prácticas transmitidas de generación a generación de maestros, así como la aparición de recursos

textuales y discursivos retomados o inventados por los propios maestros.

Bajtín sugirió que los géneros de habla forman “correas de transmisión” entre la historia del lenguaje y la historia de la sociedad (Bajtín, 1986: 66). Así, los géneros pueden constituir puentes para vincular el análisis del discurso del aula y la historia social de las culturas escolares. Esta perspectiva aporta una dimensión histórica al discurso oral y escrito, y desde luego a los gestos, las posturas y las acciones⁴, que observamos en las clases. Es con esta perspectiva que propongo examinar un conjunto de prácticas culturales observadas en primarias de la zona de La Malintzi, intentando distinguir las sedimentaciones producidas por los ambientes y los sucesos educativos que generaron las maneras de enseñar en los años ochenta del siglo pasado.

ESLABONES TEMPORALES EN LAS TRADICIONES DOCENTES

Frente a la homogeneidad de las normas y los dispositivos nacionales —leyes, programas y libros— en México durante la época del es-

4 La perspectiva “multimodal” desarrollada por Gunther Kress, Carie Jewitt y otros (2001) está explorando estos aspectos.

tudio (1980-1992), resaltaba la heterogeneidad de las culturas escolares reales. Muchas prácticas pedagógicas arraigadas en la región de La Malintzi eran distantes de las formas de trabajo prescritas en los discursos pedagógicos de la época. Dentro de la diversidad, era posible distinguir algunos patrones recurrentes en la región. Los géneros utilizados por los maestros de estas escuelas reflejaban las tradiciones regionales y nacionales de enseñanza e incluso formas de expresión locales no escolares. Muchas de las prácticas sin duda eran compartidas por otros maestros e incluso reflejaban corrientes pedagógicas que trascendían las fronteras nacionales.⁵ Sin embargo, algunas similitudes entre los maestros sugerían tradiciones docentes locales.

Al hablar de tradiciones docentes, intento eliminar el matiz peyorativo del término *tradicción*, para identificar componentes de *diversas tradiciones docentes específicas* que se arraigaban en la región. En muchos escritos sobre educación se confronta lo *tradicional* con lo *moderno*, con un sesgo valorativo pero con po-

cas referencias históricas. Mientras lo *tradicional* se asocia con ideas como el “verbalismo” y la disciplina estricta, lo *moderno* sugiere lo “innovador” y reclama como rasgo propio la atención a los niños como sujetos pensantes. Estos calificativos polares ocultan diferencias significativas entre las prácticas observadas, mejor comprendidas como expresión de tradiciones docentes diversas. Algunas tradiciones podrían identificarse con reformas que fueron introducidas en distintos momentos; retomaron consignas pedagógicas que fueron *innovadoras* en su momento y conformaron culturas docentes complejas y cambiantes. En las clases observadas, algunas prácticas remitían a temporalidades muy largas, otras estaban comprendidas en la memoria histórica local; otras más eran construcciones recientes o emergentes.⁶

Las prácticas observadas provenían de los cruces entre las trayectorias de vida de los maestros y los sucesivos flujos culturales y pedagógicos que habían entrado al ámbito local. Al comparar maestros de diferentes generaciones, era posible intuir cómo algunas ma-

5 K. Anderson-Levitt (2002) describe traslapes entre culturas pedagógicas nacionales transnacionales para el caso de Francia y Estados Unidos, algunos son similares a su vez con México.

6 Doy una explicación más amplia de esta perspectiva en Rockwell, 1999, texto en el que propongo articular tres planos en el análisis de las clases, para recuperar la dimensión histórica junto con la cotidiana.

neras de enseñar se habían incorporado con fuerza, mientras que otras tendían a perderse o permanecían marginales. Había ciertas tendencias generacionales que reflejaban discontinuidades en las prácticas culturales en estas escuelas. Sin embargo, no siempre existía una relación lineal entre la edad de un maestro y su forma de trabajo. Algunos maestros mayores se habían apropiado recursos introducidos por las sucesivas reformas educativas. Por otra parte, los maestros jóvenes hacían uso de recursos pedagógicos antiguos, heredados de sus propios mentores. La práctica de cada maestro incluía formas codificadas por generaciones anteriores junto con expresiones y técnicas recientes. Los maestros participaban de ciertas tradiciones reconocibles, sin embargo también desarrollaban estilos personales de trabajar. Al apropiarse los recursos pedagógicos que habían llegado a la región, les imprimían su sello personal. Además, algunos maestros introducían en el aula maneras de hablar propias de las comunidades de las que eran originarios. Como cada uno combinaba recursos de diferentes orígenes, no es posible armar una tipología nítida o clasificar a los maestros según tradiciones. Más bien, se trataba de seguir vetas que aparecían y se ocultaban en el quehacer cotidiano del aula.

Al mirar la práctica de los maestros como una composición de diferentes planos, cada uno con cierta continuidad en el tiempo, es posible empezar a desatar algunos de los hilos que forman las tradiciones docentes. Para establecer los antecedentes, fue necesario rastrear algunos de los “ambientes genéricos”, para retomar el concepto de Bajtín, que influyeron en la vida y el trabajo de los maestros de la región. Al reconstruir la historia de reformas educativas y de las instituciones de formación docente intenté sopesar su influencia relativa dentro de la zona de estudio, pues aun las acciones estatales tendientes a “uniformar la educación” tienen efectos diferenciales en distintas regiones. Diversas fuentes y documentos me permitieron encontrar algunos vínculos efectivos entre el presente y el pasado. Algunas fuentes mostraban cómo determinadas instituciones con presencia duradera en el estado de Tlaxcala incidieron directa o indirectamente en generaciones de maestros. Las entrevistas con algunos maestros sugerían que habían incorporado a su trabajo prácticas que observaron en sus mentores y aludían a la procedencia de algunas de sus preferencias. Ciertos textos provenientes de determinadas épocas pasadas aún proveían recursos que utilizaban los maestros en sus clases. Finalmente, algunas prácticas o géneros

parecían responder a corrientes subterráneas que sobrevivieron de alguna manera a lo largo del siglo, sin ser promovidas oficialmente.

En las siguientes secciones, examino huellas fragmentarias de algunos eslabones temporales vinculados con las reformas educativas y las corrientes de pensamiento pedagógico que pudieran haber influido en la vida de los maestros de la región. El recorrido empieza por identificar las similitudes y diferencias que podrían existir entre las formas de enseñanza de principios del siglo XX y la práctica observada en la región durante los años ochenta.

Muestro algunos géneros orales nombrados en documentos que se perdieron o mantuvieron a lo largo del siglo. A continuación, hago un recuento de algunas prácticas vinculadas a la introducción de las reformas posrevolucionarias —la escuela rural mexicana y la educación socialista— y a los ámbitos de formación de los maestros, incluyendo las conferencias pedagógicas y las acciones destinadas a maestros en servicio. Examino los efectos de la fuerte ruptura que ocurrió con la distribución gratuita de los primeros juegos de libros de textos oficiales a todos los niños, durante los años sesenta. Muestro cómo la transformación radical de estos libros durante la Reforma Educativa (1970-1976) plan-

teó nuevos dilemas frente al uso del texto.⁷ El análisis se suspende antes de la llamada modernización educativa de 1992, que posteriormente habrá ejercido su propia influencia material y normativa sobre las prácticas docentes en las primarias de la región.

Los cortes se refieren a momentos claves en la historia, aunque es seguro que algunas recomendaciones de cada reforma continuaron estando presentes en la formación de las sucesivas generaciones de maestros. Así, por ejemplo, las ideas sobre la escuela rural que se forjaron después de la revolución se reproducían en las normales rurales durante décadas después de que habían dejado de ser políticas vigentes. Las consignas pedagógicas tuvieron efectos que rebasaban los momentos en que aparecían inicialmente en el discurso oficial.

En este artículo, he centrado el análisis en las maneras de hablar y de leer en clase, señalado algunas de las diversas combinaciones encontradas en la práctica. En la variedad de maneras de usar la palabra y los textos es posible encontrar rasgos que remiten a las reformas pedagógicas procuradas en diferentes mo-

7 Sobre esta historia, González Pedrero, 1982.

mentos del siglo XX.⁸ El análisis se sesga hacia aquellas clases que permitían registrar una mayor gama de maneras de hablar y trabajar con los textos. Retomo ejemplos de los grados superiores de la primaria, de la materia de lengua —español—, pero también de otras materias escolares dentro de las cuales se trabajaba con la lectura y la discusión. Fue particularmente interesante seguir las diversas propuestas para la enseñanza de las ciencias, ya que tuvieron una influencia importante en la selección y el uso de géneros textuales y discursivos.

Como cuestión central, señalo la disyuntiva entre el uso de la palabra oral y el recurso al texto escrito que marca todo el siglo. A lo largo del recorrido señalo momentos de tensión entre ciertos géneros discursivos y la referencia a textos impresos. Esta veta permite captar momentos en que penetran el aula diversas expresiones y conocimientos regionales retomados por los maestros o por los alumnos. Algunas tradiciones daban mayor cabida a la incorporación de elementos de la experiencia cotidiana

al proceso de enseñanza, frente a la tendencia a privilegiar la formulación textual codificada en diversos recursos escolares. El juego entre ambas tendencias muestra los límites de la “coherencia relativa” de la cultura escolar y revela sus contradicciones internas.

3. CONTINUIDADES Y RUPTURAS CON LA TRADICIÓN DECIMONÓNICA

A finales del siglo XIX, el intento de promover una pedagogía objetiva o intuitiva en México se oponía a una cultura escolar donde predominaba el uso de catecismos religiosos o cívicos.⁹ Las nuevas consignas pedagógicas orientaban a los maestros hacia la vida real y desestimaban el uso de libros de textos¹⁰. Esta tendencia tuvo una expresión particular ligada a la reciente incorporación de temas de ciencias naturales en la enseñanza elemental. Entre otras cosas, a los maestros de aquel tiempo se les recomendaba

8 La influencia de sucesivos debates y políticas educativas en torno a la lectura y la escritura, y sus influencias en las culturas escolares, han sido tema de otros estudios, notablemente, los de A-M. Chartier, 2003, 2005, y A-M Chartier y Hébrard, 1989.

9 Los pedagogos mexicanos del siglo XIX, como Carrillo, Flores y Rébsamen, retomaron corrientes modernas de la pedagogía europea, sin embargo elaboraron propuestas originales.

10 Rockwell, 2002, se centra en este debate y sus efectos en la práctica.

acercarse a la naturaleza y dar *lecciones de cosas*, para que los niños aprendieran a conocer su mundo (Carrillo, 1964: 693-704). Aunque existían en el medio textos con el título *Lecciones de Cosas*, hay poca evidencia empírica de cómo se llevó a la práctica la enseñanza objetiva en las escuelas. Algunos maestros tlaxcaltecas de principios del siglo habían concluido la primaria superior y el año de estudios pedagógicos en el Instituto Científico y Literario en Tlaxcala, fundada a finales del siglo XIX, donde podrían haber conocido el amplio acervo del gabinete de historia natural. No obstante, los docentes del Instituto parecen haber preferido el uso de textos a la experiencia directa con los objetos expuestos. En todo caso, no existían estos recursos en las demás escuelas del Estado.

En las fuentes documentales es posible encontrar algunas pistas sobre las maneras de enseñar recomendadas a los maestros en servicio en aquella época. Aunque no existen trazas del discurso real en las aulas, se conservan textos que prescribían formas de hablar. Es el caso del protocolo de una clase modelo que se dio en 1917, en el contexto de la capacitación de maestros en servicio en la región.¹¹ La lec-

ción, de 25 minutos, fue sobre el tema de un tipo de flor, el aretillo, utilizado como el objeto en torno al cual se daría la clase dentro de la tradición de las “lecciones de cosas”. El protocolo registraba la siguiente secuencia, sin dar mayores detalles:

- I. Recordatorio de la clase anterior
- II. Enunciación del tema
- III. Conversación sobre el tema
- IV. Catecismo dirigido a los alumnos sobre el tema
- V. Resumen oral por el maestro
- VI. Resumen oral por los estudiantes

Esta descripción dista mucho de ser un registro de lo que pasó, pero es interesante en varios sentidos. El fragmento menciona varios géneros —la conversación, el catecismo, el resumen oral— que se conservaban o introducían al inicio del siglo XX. Un primer rasgo

11 Reseña de la conferencia verificada el sábado veinticinco del mes de agosto de mil novecientos diecisiete

en el salón destinado a la Escuela elemental de Santa Cruz, Tlaxcala y bajo la presidencia del C. Inspector Técnico-Administrativo de la Segunda Zona Escolar, Profesor Bernabé Barrera. Archivo General del Estado, Fondo de la Revolución y el Régimen Obregonista, caja 344/3, 1917.

notable de este esquema ideal es el predominio de la participación oral, tanto del maestro como de los alumnos. La clase se abría y cerraba con presentaciones orales: el recordatorio, la enunciación y los resúmenes. Entre ambos, se nombran dos géneros que regulaban el intercambio oral con los alumnos. En lo que se llamaba *conversación*, seguramente no mediaba ningún texto. El uso de un *catecismo* sugiere la existencia de un texto con preguntas y respuestas preestablecidas, no obstante, es difícil imaginar que hubiera uno sobre la plan-ta del aretillo.

Cuando realicé las observaciones durante la década de los ochenta, algunos maestros mayores en la región parecían responder a la consigna de privilegiar el modo oral. Sobresalía un maestro ya próximo a la jubilación, Fidencio,¹² quien había terminado la educación elemental —formalmente de cuatro grados—, el nivel más alto que existía en los años veinte en los pueblos de la región. A lo largo de los años, él había tomado varios cursos de pedagogía; sin embargo, no se había inscrito en los programas de titulación. Su práctica se distinguía por un marcado uso público de la palabra. Para él, lo

importante era lograr que los pequeños “le perdieran el miedo de hablar en clase”. En todas las materias, solía componer un pequeño texto o problema sobre el pizarrón y luego pasar a los alumnos a “darle lectura” en voz alta varias veces, antes de copiarlo en sus cuadernos. Si se trataba de resolver un problema o contestar una pregunta, pedía a los alumnos que primero dijieran en voz alta los pasos que seguían o lo que pensaban escribir. Fidencio insistía en que los niños debían aprender “a pensar”. Como me comentaba, “siempre he sabido que es necesario razonar para aprender, que uno tiene que inducir a los estudiantes a hablar, para poder enseñarles a pensar”. Si bien es posible que su forma de trabajar reflejara una amalgama construida a lo largo de los años, resaltaba el énfasis en la palabra oral. El contraste entre esta tradición y la práctica de otros maestros mostraba una de las diferencias marcadas dentro de la trama cultural general en estas escuelas.

Al tener como referencia las categorías del protocolo de 1917 para examinar las prácticas observadas, es posible reconocer algunas continuidades y cambios a lo largo del siglo XX. Los dos pasos iniciales, recordatorio y enunciación, parecen ser bastante familiares. Durante los años ochenta, era común que los maestros comenzaran por recordar la clase

12 Los nombres de este maestro y los demás referidos en este artículo son ficticios.

anterior y enunciar el tema que tratarían. Esto a menudo significaba dar una definición del término, como sucedió en una clase en que el maestro Pablo pregunta la definición del tema: "...ustedes me van a decir, en primer lugar, la pregunta que les hice, ¿qué quiere decir *ecología*?" Acepta varias respuestas, antes de reformularlas con la frase altamente codificada: "es la ciencia que estudia los seres...?" (suspende en tono de preguntar)". A esta pregunta los alumnos contestan a coro: "vivos". Luego el maestro precisó y amplió el sentido del término. De manera similar, otros maestros iniciaban un tema con una breve explicación o definición del tema, como "la investigación" o "la oración". Si bien ahora "enunciar el tema" pareciera ser un paso de sentido común, es importante recordar que esta práctica tiene una historia relacionada con la paulatina construcción de una secuencia programática común para los alumnos de un grado escolar, considerado como un grupo homogéneo. Este desarrollo es relativamente reciente y aún no caracteriza a todas las escuelas de México, ni del mundo. De hecho, en 1917 enunciar un tema común en las escuelas unitarias —multigrado— que predominaban en la región podría haber sido bastante problemático.

Para los años ochenta, parecía ser menos común el *resumen oral* al final de una clase, pues muchos maestros terminaban dando o dictando una conclusión escrita. En ninguna clase observada se pidió un resumen oral a los alumnos, como se sugiere en el protocolo, aunque los maestros a veces construían una conclusión a partir de las respuestas de los alumnos. El maestro Rodrigo, al terminar una clase sobre el ciclo del agua, solicitó una *conclusión oral*. Después de cuestionar la frase escueta, "...el agua va y viene", que ofreció un alumno, aceptó una versión más elaborada y más cercana al lenguaje del texto escrito: "...el agua sube en forma de vapor y forma nubes, y luego cae en forma de lluvia...". Escribió la frase en el pizarrón para que la copiaran. Otros maestros de la región intentaban de manera similar llegar a una conclusión mediante un interrogatorio a los alumnos. Sin embargo, a menudo este ejercicio oral se suspendía después de algunos minutos, para dar lugar al cuestionario escrito, como cierre más común.

En el protocolo de 1917, el término que suena más fuera de lugar para los años ochenta es *catecismo*, dispositivo que los educadores del siglo XIX retomaron de la Iglesia para inculcar una conciencia cívica nacional. Esta forma genérica, proveniente de la Reforma y la Con-

trarreforma, se había adoptado después de la Revolución Francesa para diseñar catecismos civiles y llegó a México con la Independencia.¹³ A pesar de su asociación con el método socrático,¹⁴ los *diálogos*, cómo se les llamaba a veces, habían acabado en series fijas de preguntas y respuestas prescritas que pretendían facilitar el trabajo de los preceptores. Durante el siglo XIX, el catecismo fue criticado por los pedagogos, tanto por sus antecedentes doctrinarios como por la repetición literal del texto. Con el nacimiento de las Normales y el giro hacia la enseñanza objetiva,¹⁵ se cuestionaba la memorización de textos. Enrique C. Rébsamen, prestigiado pedagogo suizo quien radicaba en México,¹⁶ afirmó de manera tajante: “La Pedago-

gía moderna ha condenado para siempre el uso de los textos en forma catequística”. No obstante, él mantenía la asociación entre la mayéutica y la manera de “preguntar catequizando”, para designar una forma de interrogación que el maestro hace a los alumnos “con el fin de que descubran por sí mismos la verdad que trata de inculcarles” (Rébsamen, 2001:173, 182).¹⁷

El término catecismo seguía presente en el discurso normativo local a principios del siglo XX como muestra el protocolo de 1917.¹⁸ En este caso, posiblemente se usaba para designar la manera de preguntar sugerida por Rébsamen. De hecho, las críticas hacia la memorización de respuestas aparecían en el mismo documento, que concluye con la siguiente nota:

El inspector recomendó que los profesores pusieran atención a la manera en que se dirigían las preguntas a los estudiantes; no debían inculcar las respuestas de memoria, salvo en el caso de las recitaciones. Deben evitar, en lo posible, las respuestas a coro, y deberían poner en práctica las clases modelo en sus propias escuelas.

13 Tanck de Estrada, 1977: 220-232. Ver ejemplos en Razo, 2000.

14 Algunos autores relacionan este género con los diálogos socráticos. Sin embargo, Sócrates hacía todo menos procurar una respuesta preestablecida en un texto.

15 En México, las nuevas concepciones pedagógicas en esta línea se asocian con la obra de Manuel Flores, 1901.

16 Entre otras acciones, Rébsamen había fundado la Normal de Veracruz en Xalapa, donde se habían formado varios educadores del estado contiguo de Tlaxcala a finales del siglo XIX.

17 La raíz griega significaba simplemente enseñar por la vía de la palabra oral.

18 Durante los años treinta todavía se llegó a proponer un “Catecismo socialista”, texto que fue rechazado por Rafael Ramírez.

Al reprobar la memorización y la respuesta coral, salvo en el caso de las recitaciones, el inspector de 1917 reconocía las críticas al uso del catecismo. Algunas de estas críticas se seguían expresando décadas después. En las clases observadas en los ochenta en la región tlaxcalteca, la interrogación seguía siendo el eje de gran parte del trabajo. Aún se encontraban ocasionalmente respuestas a coro, que uno podría pensar eran una reminiscencia de la tradición que se combatía a principios de siglo. De hecho, era difícil evitar las respuestas a coro, cuando la pregunta así lo indicaba implícitamente. Sin embargo, algunos maestros lo desalentaban. El maestro Pablo hacía eco de las críticas antiguas cuando insistía: “no contesten a coro... pidan la palabra... ¿me entienden?”.

A pesar de la incidencia de las respuestas a coro, el catecismo era una influencia genérica relativamente distante sobre las formas de enseñar de los años ochenta. El término *catecismo* como referencia a un método de enseñanza ya no se usaba entre maestros de la región. A pesar de la naturaleza ritual de algunos intercambios con los alumnos, ningún maestro usaba una serie fija de preguntas y respuestas prescritas. La variedad de preguntas utilizadas abría un abanico de respuestas posibles, aun-

que a menudo los maestros las orientaban hacia la formulación que esperaban.

De hecho, se observaba una tensión entre prácticas interrogativas que intentaban producir las respuestas previstas y el género de *conversación* recomendado por pedagogos desde el siglo XIX, y también presente en el protocolo de la lección del aretillo de 1917. Rébsamen también había hecho recomendaciones al respecto: “...cuando el maestro entabla una conversación con sus alumnos, debe dejarse un tiempo amplio a la espontaneidad de su espíritu, debe dejarles en libertad de contestar con su propio lenguaje, que es distinto en cada niño...” (Rébsamen, 2001:182). Esta disyuntiva parece ser una constante en todo intento de hacer hablar a los alumnos. Los propios niños percibían el conflicto entre decir lo que pensaban y dar con la respuesta esperada por el maestro. No obstante, en algunas clases, se abrían paréntesis que realmente acercaban el intercambio a una conversación, por la disposición del maestro a aceptar las intervenciones diversas de los alumnos. Por ejemplo, en la clase sobre el ciclo del agua, Rodrigo inició un intercambio, un poco al margen del tema central, sobre los pozos del pueblo, en el cual los alumnos aportaban información acerca de su profundidad y condición que él desconocía, invirtiendo así la

pauta acostumbrada.¹⁹ La *conversación* aparecía como un género discursivo que abría espacios para la expresión de saberes no escolares, formulados de manera relativamente espontánea, tanto por parte de los alumnos como por el maestro.

En otros momentos, la interacción conducía hacia la producción de la respuesta esperada. Aunque ésta no siempre estaba prefigurada como tal en un texto, como era el caso con los catecismos impresos, sí tendía a reflejar las normas de formulación escrita más que de conversación, como se nota en el ejemplo citado arriba de la conclusión sobre el ciclo del agua. En estas secuencias, la palabra oral tendía a reproducir o a reflejar los géneros escritos, cerrando el paso a los saberes locales.

A pesar de que el texto de 1917 sugiere una realidad escolar conocida, tenía poco que ver con las formas de enseñar de los maestros que observé en los años ochenta. Solo quedaba en este tiempo una práctica que podría vincularse a esta tradición: la recitación de versos. Justamente esa práctica había escapado a la tendencia a desalentar el uso de la memorización. Su paulatina desaparición hacia finales del siglo

XX fue un último paso para desprestigiar la memoria dentro de la cambiante cultura escolar de la región. El predominio de la palabra oral que se percibe en el protocolo, y en algunos maestros mayores, parecía desplazarse poco a poco por la referencia al texto impreso. A pesar de estos cambios, muchos maestros continuaban asociando su oficio con el uso de la voz y sosteniendo que no son los libros, sino son las personas quienes expresan el conocimiento.

4. HUELLAS DE LA ÉPOCA DE ORO DE LA ESCUELA RURAL MEXICANA

En la práctica de muchos maestros de la región, se observaba la influencia de otra corriente pedagógica, distinta a la que se había codificado en la estructura del catecismo y las lecciones de cosas. Durante la época posrevolucionaria (1921-1934) en México, se habían difundido las críticas hacia una escolarización que se limitaba a ofrecer los “*rudimentos de la cultura*”. Los educadores que diseñaban la nueva escuela rural mexicana en ese tiempo²⁰ rechazaban la enseñanza ‘libresca’ a favor de

19 Analizo esta secuencia en Rockwell, 1991.

20 Educadores como Rafael Ramírez, Moisés Sáenz, Enrique Corona, entre otros.

la 'enseñanza para la vida'. Proponían enseñar cosas necesarias para "el progreso de la civilización campesina". En este contexto, Rafael Ramírez ampliaba las críticas hacia prácticas basadas en la repetición memorística del texto (Ramírez, 1937: 129-130). Agregaba a ello la dimensión de la acción: "El maestro debe pues, poner al niño en condiciones tales que pueda... hacer las cosas por sí mismo. Esto quiere decir que las nociones sobre las diferentes asignaturas...deben darse sobre el propio terreno, en los momentos en que el alumno trabaja..." (Ramírez, 1986: 41). Estas nuevas ideas poco a poco entraron a la región, para competir con la tradición del Instituto Científico y Literario, particularmente desde la nueva normal rural federal fundada en Xocoyucan, Tlaxcala, y desde los cursos organizados por la Misión Cultural de la Secretaría de Educación Pública para actualizar a los maestros en servicio.²¹

A partir de estas recomendaciones, muchos maestros del Estado difundían prácticas sociales, productivas y artísticas que dependían en gran medida del discurso oral. Favorecían el trabajo práctico, pero también el deporte y

las representaciones teatrales. Los educadores intentaban que su trabajo fuera relevante tanto para forjar patria como para promover el progreso en las regiones rurales. Recogían elementos del siglo anterior que servían a ese fin, particularmente el énfasis en la higiene que había marcado a toda una época. La enseñanza se subordinaba a este proyecto, tomando como punto de partida los centros de interés y los proyectos prácticos que se establecían en las escuelas.

Durante los años ochenta, la intención de establecer un estrecho vínculo entre la escuela y la comunidad se había abandonado hacía tiempo, sin embargo algunos géneros difundidos en la región durante esa época se podían identificar en el discurso de los maestros. Pese a la urbanización progresiva de la zona, la imagen de una comunidad rural y sus costumbres seguía presente. Algunos problemas y ejemplos planteados por los maestros aludían a situaciones características del medio rural. El maestro Alberto, de Santa Cruz, organizó a sus alumnos para representar una obra referida a un campesino que no quería enviar a su hijo a la escuela, hecho que entonces casi no ocurría. En otra ocasión relacionó el tema de la comunicación no verbal con la costumbre aún vigente de usar los tambores para llamar a la fiesta patronal.

21 En mi estudio histórico sobre los años 1910 a 1940 (Rockwell, 2007) describo las consecuencias locales de estas reformas.

Otros maestros retomaban saberes locales expresados por los niños. La maestra Celia dio una clase sobre hierbas medicinales, en la que incorporó ejemplos que habían traído sus alumnos de casa; algunos nombres eran poco conocidos desde la escuela, como *axomiate*, *estafiate*, *epazote morado* y *hierba del zorrillo*. Fue notorio que estos ejemplos permanecieran en lo oral y no formaran parte de la lista escrita en el pizarrón, que incluía *manzanilla*, *romero*, *ruda* e *hinojo*.

Los maestros de los años ochenta intentaban además influir en la realidad local, orientando a los alumnos hacia nuevas prácticas. Varios ejemplos se encuentran en la clase de ecología que dio Pablo, quien era nativo de la región. La clase incluía un repaso de lo que los alumnos habían aprendido durante una visita a una casa ecológica experimental instalada en el pueblo. El siguiente comentario de Pablo resonaba con la consigna de los años veinte, de relacionar los temas escolares con las necesidades de las comunidades y de inculcar nuevos hábitos domésticos. En este caso, se trataba del fogón elevado que habían conocido durante la visita.

Pablo: ...bueno... en la casa ecológica... [el fogón] evita el cansancio de las personas que hacen tortillas... ¿no?... en el caso de su mamá...

su hermana...o a lo mejor a ustedes.... ¿quién de ustedes hace tortillas ahí en su casa? ... levanten bien la mano... sin vergüenza ninguna... eso es... qué se siente hacer tortillas... ahí hincadas... ¿se siente bonito?

As: ... ¡no!

Pablo: no... se cansan las rodillas

As: sí...

Pablo: se cansan las rodillas... y luego ¿qué se cansa? As: ...la espalda...

Pablo: ... la espalda ¿verdad?... y aparte de eso... ¿quién nos hace llorar?...

As: ¡el humo!

Pablo: el humo... si quieren... luego después les cuento un cuento de Quetzalcóatl (y el humo)

Pablo no solo intentaba orientar a los alumnos hacia nuevas prácticas domésticas. También aludía a la historia cultural prehispánica, antecedente lejano de la cultura local, al ofrecer un cuento en el cual Quetzalcóatl²² le recomendó a su madre que si acaso llegara a llorar por su ausencia dijera que era a causa del humo. La

22 Quetzalcóatl, un personaje prehispánico semi-mítico, se asociaba durante el periodo colonial con Santo Tomás, quien habría llegado antes de los españoles a preparar la conversión al Catolicismo. Esta asociación y las leyendas correspondientes, eran particularmente fuertes en Tlaxcala.

referencia a este tipo de leyendas tenía cierto arraigo especial en la región de La Malintzi, tanto dentro como fuera de la escuela, si bien las versiones provenían más de obra plástica y textos impresos que de la tradición oral. La intervención de Pablo reflejaba la consigna de vincular la escuela con la vida, que era reconocida por muchos maestros de la región, aunque ya pocos pusieran en práctica los ambiciosos proyectos comunitarios de los años veinte. En esta tradición, en particular, los saberes locales se expresaban en el aula en los momentos de apertura discursiva.

5. UNA IDEA RACIONAL Y EXACTA DEL UNIVERSO Y DEL MUNDO SOCIAL

El lema de la educación socialista, *una idea racional y exacta del universo y del mundo social*, fue elevado al rango constitucional en el Artículo 3o constitucional vigente entre 1934 y 1944. Con ello, se estableció que todo alumno de primaria tenía derecho al conocimiento científico del mundo natural y social, destituyendo así las distinciones existentes entre la educación destinada a niños y niñas, al medio urbano y al medio rural. En Tlaxcala, la consigna se reinterpreto a partir de una tradición libe-

ral y republicana ligada a la escuela pública decimonónica. El objetivo enunciado en el artículo constitucional se entendió como un combate a las creencias tradicionales y un énfasis en la utilidad de la ciencia, aspectos que influyeron en la cultura escolar de esta región. El reflejo de esta tendencia seguía visible en las escuelas durante los años ochenta, particularmente en los momentos que privilegiaban la explicación y la comprensión de los temas de ciencias. En varias clases, las explicaciones acerca del sistema solar o de las vacunas se relacionaban con críticas a las creencias locales acerca de los eclipses y las enfermedades. Aludiendo a creencias locales, Pablo hizo el siguiente comentario acerca de los conejos:

Pablo:...no aguanta uno el olor a al conejo... inclusive... las creencias de los pueblos...

¿no?... que (los conejos) hacen bastante daño a las niñas... ¡porque no sé qué! ... ¡creo que no se casan!... o no sé qué pasa... allá dicen, ¡no!...pero nos falta técnica... al contrario (el orín) ¡hasta ayuda a desinfectar!

Pablo se sumaba a la tarea de “erradicar las supersticiones”, una orientación que, si bien fue introducida desde el siglo XIX, fue intensificada durante los años treinta. También reflejaba

esta tradición al decir que el agua contaminada podía secar las milpas, “aunque —agregaba— tienden a culpar a dios”. El énfasis que se había introducido con la educación socialista consistió en siempre dar explicación científica a las recomendaciones prácticas, lo cual seguía siendo válido. Como lo decía el maestro Felipe: “¿por qué los regaño cuando traen las manos sucias?, porque cuando vamos a defecar al campo, tomamos muchos microbios en las manos. Luego esa tierra trae microbios y las traemos en las manos, por eso hay que lavárselas”.

Una particularidad del periodo de la educación socialista fue una diseminación más amplia de la palabra impresa. Durante esta época, la SEP respaldó y difundió los primeros libros de lectura de alcance nacional. Más aún, publicó y distribuyó muchos textos para apoyar el trabajo de los maestros. La parte del magisterio vinculada a los movimientos políticos de izquierda se volcó hacia la lectura, incorporando a su acervo personal no solamente herramientas propias de su trabajo sino también tratados económicos, legales y políticos, instructivos prácticos y literatura nacional y extranjera. La nueva relación con la palabra impresa influyó en la práctica, pues abrió vías de acceso a otras fuentes de información y de opinión. El maestro Macario recordaba: “En esa época no era

como ahora con los libros de texto. Teníamos que estudiar varios libros para de allí sacar todo lo que enseñábamos”.

Entre los maestros de los años ochenta quedaban pocos que se hubieran formado durante el auge de los años treinta, aunque algunos seguían expresando las posturas militantes de la época. En cambio, entre muchos permanecía la tendencia a buscar textos y folletos de muy diverso tipo que apoyaran su trabajo, incluyendo compendios legales, folletos turísticos sobre zonas arqueológicas, antologías poéticas y semblanzas de los héroes. Transformar la información sacada de estos textos en un relato oral para los alumnos o en un pequeño resumen escrito representaba parte de la preparación de sus clases.

La tradición de la educación socialista se encaminaba hacia la formación de una conciencia científica y una identidad nacional secular. Aunque la reforma de 1934 pronto fue derogada por su contenido socialista, el impulso que dio a las maneras de entender la cultura y la ciencia y de traducirlo para todo ciudadano duraría la mayor parte del siglo XX. Su impacto en el ámbito cultural de la región fue significativo, si bien se incorporó a una matriz de tradiciones muy diversas. A la larga, la orientación socialista compartía el espacio con ex-

presiones de religiosidad popular, muy arraigadas en la zona de La Malintzi, así como con la amplitud de información y desinformación que se difundía por los nuevos medios masivos de comunicación. Nuevamente, las apropiaciones realizadas dentro de las aulas, mediadas por los maestros, influyeron en la configuración cultural local, para regresar años después al aula como “saberes locales”.²³ La comprensión de los eclipses ya era tan común que los niños la expresaban en clase. La conciencia de la explotación de los trabajadores, en cambio, había sido desplazada en gran medida por las elaboraciones ideológicas que borrarón la historia de la época socialista.

6. LA INFLUENCIA DEL IFCM EN LAS MANERAS DE HABLAR

La mayoría de los maestros que trabajaba en las escuelas del estado durante los años ochenta había estudiado en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) fundado

en 1945.²⁴ La formación de los maestros en servicio que no habían cursado la Normal quedó en manos de los normalistas que daban clase en el Instituto y que manejaban un acervo de técnicas didácticas y recomendaciones pedagógicas forjadas después de la revolución. En las clases sabatinas del Instituto, a lo largo de treinta años, se habían consolidado ciertas maneras de enseñar que a su vez influyeron en la práctica de los maestros tlaxcaltecas.

Las entrevistas con algunos de los maestros de la región daban idea de esta experiencia formativa. Al relatar su vida profesional, Pablo contó que después de probar varios oficios y estudios comerciales, tuvo la oportunidad, como muchos otros, de ser contratado como maestro aunque solo tenía estudios de secundaria y algunos cursos de preparatoria. Ya en el servicio, recorrió varias escuelas en el Estado y se inscribió en el IFCM. De su experiencia en el Instituto, recordaba a los profesores que más le habían impresionado. Todos eran de “edad avanzada”. Unos se distinguían por ser buenos para *platicar* sobre un tema sin referirse a libros o apuntes, otros por saber dar “*una explicación amplia*” de los contenidos.

23 Ver Chervel, 1998, sobre la manera en que las culturas escolares influyen en las configuraciones culturales de la sociedad.

24 Según datos de los ochenta, más del 60% se había titulado en esa modalidad.

Pablo: ...su modo de trabajar era... de llegar y nos platicaba mucho...pero sin que viéramos o abriéramos los libros... toda la hora nos empezaba a platicar porque también se lo sabía de memoria, los movimientos corporales del niño... en la lactancia... todo eso nos explicaba, ... a como nos iba platicando, lo que íbamos captando... íbamos tomando apuntes... nunca nos pidió un libro de psicología... nos llegaban fascículos... son muy buenos, hasta ahora todavía nos sirven, del IFCM... fascículos con apuntes sintetizados... —Después continúa sobre la maestra de ciencias naturales—... esa maestra... hacía mucho material de ese bien dibujadito... bien pintadito... con sus temas bien ordenaditos... nos ponía el rotafolio... nos iba explicando... nos iba dando el tema... nos iba explicando, mire... se nos quedaba... no hablaba mucho pero con los dibujos... y con los términos que ella le daba... captábamos más rápido...

Lo interesante es que *plática* y *explicación* coincidían con dos géneros discursivos que Pablo había destacado explícitamente en clase. Por ejemplo, pidió a los alumnos que “platicaran” algo sobre la visita que habían hecho a la casa ecológica. Reiteró varias veces esta petición: “¿nos pueden *platicar* algo sobre la cocina ecológica?” Durante la *plática* Pablo utilizó y aceptó varios términos en la antigua lengua

local, el náhuatl, para hablar de aspectos relacionados.²⁵ Aunque no usó el término *conversación*, con el término *plática* aludía a un género discursivo similar, en el cual los alumnos se sintieran con más libertad de expresarse. Más tarde, inició con otro tono de voz una secuencia diciendo: “...bueno... vamos a ver... primero que nada... la *explicación* sobre la cocina ecológica... ¿qué nos decía la bióloga?” Mientras agregaba preguntas puntuales, iba construyendo con las respuestas de los niños una explicación detallada de su funcionamiento.²⁶

Es posible que estas dos cualidades asociadas con los maestros, la habilidad de *platicar* y la capacidad de dar amplias *explicaciones* sobre los temas, fueran incorporadas a la cultura docente local como modos preferidos de enseñar. El ambiente genérico del IFCM sin duda influyó en la formación tanto de Pablo como de muchos otros docentes de la región. La combinación de un elaborado uso de la expresión oral, incluso para enseñar temas que

25 Para los años ochenta, ya muy pocos niños hablaban el náhuatl, sin embargo, numerosos términos sobrevivían en el español cotidiano.

26 En Rockwell, 2000, ofrezco un análisis más amplio de este contraste, y en Rockwell, 2001b, considero la expresión de *plática* en el contexto comunitario.

se encontraban en libros o folletos accesibles, parecía distinguirse de prácticas de los maestros más jóvenes quienes se basaban en los libros de texto.

El uso de la explicación oral requería hacer presente, mediante algún medio, el fenómeno natural del que se hablaba. En las referencias al IFCM aparecen varios ejemplos del uso del dibujo y las ilustraciones, como recursos que tuvieron mayor arraigo en la cultura escolar que el uso de objetos reales promovido por la propuesta decimonónica de lecciones de cosas. Así, al describir las clases de la maestra de ciencias del Instituto, Pablo resaltaba su colección de láminas que ella había hecho a mano y que le servían como punto de partida para explicar los temas. De manera similar, él había utilizado el dibujo a mano de la cocina ecológica como referente para su explicación. El siguiente detalle muestra su forma de proceder.

Mientras el maestro empezaba a dibujar el horno sobre el pizarrón, los estudiantes gritaban detalles

Alumnos: (varios) ¡la silla!... ¡el metate! Maestro: el metate...más o menos así es... ¿no? Alumnos a coro: ¡sí!

Maestro: bueno... bueno... ¿no somos artistas... ¿no?... ahora síganle.

Antonio empezó a agregar partes al dibujo, y otros estudiantes ofrecían pasar al pizarrón. Una niña se levanta y va a agregar detalles, junto con Antonio. Otros gritan sugerencias o correcciones.

Maestro: bueno... ¿qué más le falta?

El dibujo como habilidad escolar cobró fuerza en México con la enseñanza Normal y los Colegios de Artes y Oficios, durante el siglo XIX.²⁷ La representación convencional de figuras geométricas, los fenómenos geográficos, la botánica y la anatomía se convirtieron en parte importante del repertorio docente. Sin embargo, su incorporación a la enseñanza elemental era mucho más lenta; por ejemplo, no se mencionaba en el protocolo de 1917, posiblemente porque se usaría la planta real. Después de la época revolucionaria, hubo iniciativas importantes para la enseñanza del dibujo, sin embargo, en la región no solía considerarse como materia oficial de la primaria elemental, aunque aparecía periódicamente como recomendación a los maestros.

27 El uso del dibujo había sido parte de la reacción en contra de la enseñanza libresca, asociada con educadores como Pestalozzi.

Cuando llegaron a las escuelas primarias los primeros libros de texto gratuitos, en los años sesenta, el dibujo era materia de los grados superiores; sin embargo, lo que aparece en esos libros son ejercicios de dibujo técnico. En los libros de la Reforma Educativa de los años setenta, vigentes en los años ochenta, en cambio, la práctica del dibujo brillaba por su ausencia. Por alguna vía extraoficial perduró la tradición de representar objetos del conocimiento escolar mediante dibujos hechos a mano con trazos convencionales. Durante los años ochenta era práctica común entre maestros mayores de la región, como Fidencio y Eufemio, quienes solían pedir a sus alumnos que calcaran o trazaran a mano el mapa de Tlaxcala. También maestros más jóvenes recurrían a ello, si bien las temáticas eran diferentes: los alumnos de Eduardo habían dibujado a Emiliano Zapata —caudillo de la revolución— para algún concurso local. Todo ello indicaba la formación de una tradición escolar que se transmitía de generación a generación a pesar de que las prescripciones oficiales no siempre la habían alentado.

No obstante, este tipo de dibujo libre empezó a enfrentar una difícil competencia, la aparición de láminas y estampas impresas que se compraban en cualquier papelería. Para los años setenta, también se redujo la necesidad

de dibujar, dada la calidad de las ilustraciones de los nuevos libros de texto. Por ello, es interesante que el recurso haya sobrevivido en estas escuelas, incluso resistiendo el uso de las pequeñas laminas impresas que tanto se pedían en las escuelas urbanas. El dibujo permitía representar temas que no tenían cabida en los programas oficiales, así como los que eran obligatorios. Maestros como Pablo, acostumbrados a hacer dibujos, de todas formas optaban por usar láminas escolares comerciales para los temas más difíciles de representar, como la evolución humana.

Lo que permaneció en la práctica de muchos maestros fue la forma de asociar la *explicación* verbal de un fenómeno a una imagen. Estas pautas discursivas se trasladaban fácilmente hacia la discusión de las ilustraciones de los libros y tendían a ser más abiertas que la interrogación dirigida hacia la comprensión del texto. En una secuencia particularmente animada, el maestro Rodrigo, después de haber dibujado un esquema del “ciclo del agua” en el pizarrón, guió la atención de los niños hacia una bella ilustración del libro que representaba un paisaje con cerros, ríos y lagos, nubes en el horizonte y lluvia en los valles, haciéndoles describir la escena y aun aceptando de ellos comentarios sobre detalles que él no había no-

tado, como: “Detrás de las montañas también llueve”, y “Estaban muy negras las nubes y acá están blancas”.²⁸

Es difícil saber qué tanto de esta tradición que entrelazaba la plática y la explicación con el uso de dibujos y láminas se puede atribuir al IFCM y qué tanto proviene de otras fuentes. Reflejaba prácticas de los profesores del Instituto, muchos de los cuales habían sido maestros rurales en su juventud, pero incluso las prácticas del IFCM cambiaban. En una entrevista, Clementina Munive²⁹, quien había dirigido el Instituto durante veinticinco años, comentó las innovaciones que había intentado introducir durante los años setenta, cuando entraron los nuevos programas y libros de la llamada Reforma Educativa. Dos cambios fueron la tendencia a pedir que los maestros *investigaran* los temas y las llamadas dinámicas de grupo³⁰. Pablo contaba que Clementina po-

nía en práctica el método de investigación y que los hacía trabajar, pero justificaba este procedimiento, “porque si yo me pongo a platicarle a mis alumnos... y no los pongo a investigar o [...] no les pongo un ejercicio... se quedan en la nada... se le olvida a uno...”. No obstante, en general, Pablo, como otros de su generación, parecía tener en menor estima a los maestros que mandaban a sus estudiantes a investigar un tema en la biblioteca y luego solo los “sacaban de dudas”, renunciando a su papel central de *dar clase*. Efectivamente, en esa tendencia se notaba el abandono de dos recursos discursivos valorados por los maestros de la región, la *plática* y la *explicación*.

En cambio, otros maestros recuperaban las maneras más elaboradas de aplicar las ‘dinámicas’ promovidas por el Instituto para propiciar el trabajo en equipos y repartir las responsabilidades de la lectura del texto. Así, en cierta ocasión, Ramón organizaba a sus alumnos de sexto por equipos, para que estudiaran una lección del libro de historia y

28 Secuencia incluida en el análisis de esta clase, en Rockwell, 1991.

29 Entrevista con C. Munive, realizada por E. Sandoval. En este caso conservo el nombre real de la maestra, por tratarse de una funcionaria con un perfil público conocido.

30 Las prácticas de investigación de temas tienen una

historia larga que remonta en México por lo menos al tiempo de Rafael Ramírez, y se retomaban periódicamente. Ver Ramírez, 1937: 109-121. Las dinámicas de grupo fueron propuesta de los años setenta.

elaboraran preguntas a partir de la lectura, insistiendo que éstas estuvieran apegadas al texto y bien formuladas. En una secuencia rápida, cada equipo “lanzaba” una pregunta a otro equipo, que la tenía que contestar sin mirar el texto para ganar puntos. Ciertamente, si no había respuesta clara en la lección, el primer equipo perdía puntos. Los géneros de interrogación se habían trasladado del maestro hacia los propios estudiantes y los nuevos textos daban legitimidad a las respuestas correctas.

A lo largo de los años, se fue diluyendo la centralidad del Instituto en la formación de los maestros. El IFCM se suspendió unos años, luego se convirtió en algo distinto, para convivir con una gama de opciones de formación.³¹ Las nuevas generaciones de maestros conocieron una mayor diversidad de propuestas. Paralelamente, se perdía la orientación que había formando ciertas tradiciones compartidas por la mayoría de los maestros de la región.

31 El IFCM fue transformado en Dirección General de Mejoramiento Profesional en 1971, y luego en Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, en 1978.

7. LOS LIBROS “DE LA PATRIA”³²: REFLEJO Y MOLDE DE UNA CULTURA MAGISTERIAL

Una de las influencias más significativas en los géneros utilizados en las escuelas mexicanas en general, así como en la región, fue la aparición de los primeros libros de texto gratuitos, que llegaron a todas las escuelas durante los años sesenta. Varios maestros de la región recordaban con cierta emoción el momento de haber recibido estos libros, ya fuera como docentes o como alumnos de primaria. En general los maestros apreciaban estos primeros libros, pues anteriormente había sido difícil lograr que todos los alumnos de la clase contaran siquiera con el mismo libro de lecturas y muchos no tenían textos. El efecto de estos libros gratuitos probablemente no fue inmediato; se filtraba a través del tiempo y los maestros de los años ochenta aún recurrían a ellos para preparar sus clases. También es posible que esos libros, escritos en general por maestros con experiencia, reflejaran una cultura docente compartida que los antecedió y que los rebasaba. Además,

32 Se conocían comúnmente como los “libros de la patria” porque traían en la portada una mujer abanderada que representaba a la Patria.

la estructura de lecciones de estos primeros libros influyó de manera duradera en la codificación de los contenidos escolares y en el orden que seguían muchos maestros de primaria al dar clases de ciencias sociales y naturales.

La huella más clara de estos libros era el uso del cuestionario escrito al finalizar un tema. Este género, que se encontraba al final de cada lección en muchos manuales desde el siglo XIX, probablemente solo tomó fuerza mucho después, con la entrada de los exámenes escritos y los primeros libros gratuitos. Solo con la disponibilidad de un mismo libro para cada niño, así como de cuadernos de trabajo que incluían cuestionarios para ser llenados por los alumnos, fue posible sistematizar esta práctica. El maestro Ramón recordaba el uso de estos libros cuando él era alumno de primaria:

... el contenido científico venía bastante amplio... y aparte cada libro traía su cuaderno de trabajo. O sea, ahí ya los niños contestábamos... en base a lo que nos explicaba el maestro... y me parecía muy bien porque traía cosas que yo digo que son elementales que sepamos... por ejemplo en Geografía... traía los paralelos, los meridianos... los límites con nuestro territorio... las temperaturas... todo eso, aunque ya no me tocó trabajar con esos libros [como maestro].

Cuando estos libros fueron sustituidos durante la Reforma Educativa de los años setenta, se eliminaron los cuadernos de trabajo para las áreas de ciencias naturales y sociales. Los maestros se sintieron obligados a poner sus propios cuestionarios para los alumnos. Para “sacar preguntas”, algunos recurrían a los libros “de la patria”, donde encontraban definiciones precisas, listas de atributos y esquemas taxonómicos. Aunque este tipo de contenido no aparecía con tanta fuerza en los programas vigentes, se incluían datos similares en los exámenes de ingreso a la secundaria. Los maestros opinaban que los textos de la Reforma, que se utilizaban en los ochenta, carecían de información específica sobre términos y definiciones y, por lo tanto, consultaban los viejos textos para repasar los datos pertinentes. En ese sentido, los textos “de la patria” continuaban influyendo en la práctica de los maestros, aun cuando ya no se leyeron en clase. El uso del cuestionario ha permanecido como práctica arraigada hasta la actualidad, pese a las críticas que se le hicieron.³³ En en-

33 Por ejemplo, Rafael Ramírez (1937:111) criticaba el cuestionario típico, oponiéndolo a verdaderos problemas de investigación que llevaran a una búsqueda en múltiples fuentes bibliográficas.

trevista, Ramón admitía que antes de usar las nuevas dinámicas, “ya nada más dejábamos cuestionarios... y ya no dábamos la clase aquí directamente... con los alumnos, ya no explicábamos pues ampliamente... ahora no, ya se le está dando otro enfoque”. No obstante, el cuestionario al final de la clase seguía siendo lo común en muchas escuelas.

Es posible que “los libros de la patria” también hayan moldeado ciertas maneras de hablar de los maestros. Algunos textos se asemejaban a los géneros orales que utilizaban los maestros durante los años ochenta y, sobre todo, a las valoraciones temáticas y los tonos discursivos de sus clases. Pablo seguramente consultaba estos libros, pues aunque ya no estaban vigentes algunos ejemplares se encontraban todavía en su salón. Las coincidencias entre algunos de sus comentarios sobre los bosques y las lecciones sobre recursos naturales de los libros “de la patria” no se referían tanto a la información científica como a la formulación y valoración discursiva. Por ejemplo, el libro de sexto contenía varias páginas con una larga lista de beneficios de los árboles y una descripción idílica y moralizante de los bosques: “Además, son útiles los bosques porque albergan multitud de animales, les proporcionan alimento y los protegen

contra las inclemencias del tiempo, y ante el ataque de muchos de su enemigos, entre ellos el hombre”. El libro de quinto de esa época denunciaba a quienes hubieran talado los bosques, ya que “ellos han acabado con la fauna de la región... han atentado contra la Patria”.³⁴ La versión que construía Pablo en clase revelaba un tono similar.

Pablo: ... a ver, acuérdense... entonces... cuando lo vimos... lo vimos lo de los ecosistemas... yo les dije... que aquí en la Malinche... anteriormente hace... algunos años... cuando yo todavía no nacía... la Malinche... en la Malinche se contaba con una fauna... muy bonita... ¿qué quiere decir fauna?

As: ... animales...

Pablo: ... había animales... ¿verdad? ... animales como el lobo... ¿qué más había?

As —diferentes voces—: ... ¡el lobo! ¡el venado! ¡el coyote! ¡los pájaros! ¡las plantas!

Pablo: ... “¡los pájaros! ... muy esplendorosos... ahora díganme... si en esta actualidad ya la hay...

As —a coro—: ¡nooo!

34 *Mi Libro de Sexto Año. Estudio de la Naturaleza*. 1971. México: SEP-Conaliteg, 41. *Mi Libro de Quinto Año. Estudio de la Naturaleza*. 1971. México: SEP-Conaliteg, 143.

Pablo: no ... antes la Malinche estaba todavía llenecita de árboles... todo estaba poblado de árboles... ¿díganme si ahora hay?

As —a coro—: ¡nooo!

Pablo: ... ni existen esos animales... ¿sigue existiendo toda la arboleda que hay?

As: ¡nooo!

Pablo: claro que no... ¿quién la extinguió?... o ¿quiénes la están extinguiendo?

As —dan varias respuestas inaudibles—.

Pablo: ... el mismo... ¡hombre!

As —con el maestro—: ¡hombre!

Pablo: ... y ahorita, desde ahora... ¿qué deben de hacer?...

As —varios—: ... cuidar los árboles... no talarlos...

Pablo: ...no talarlos...

En cambio, este género discursivo contrasta con la versión más formal y neutral de los libros de texto de la Reforma Educativa que tenían los alumnos en la clase observada. En la lección sobre los bosques, aparecen por ejemplo los siguientes textos.

Los bosques son de gran utilidad para el hombre.
Investigación 1: Haz una lista de cosas útiles que se obtienen de los bosques...

En muy poco tiempo podemos destruir un bosque... pero volver a recuperarlo tarda muchos años y a veces es casi imposible lograrlo...

Antes de talar un bosque es importante averiguar si el terreno es útil para la agricultura permanente. Si no es así, lo más conveniente es conservar el bosque.³⁵

En esta secuencia de clase, Pablo utilizó otro recurso, al aterrizar en el contexto local la información general del texto impreso. Para ello, evocó en la plática expresiones que eran comunes en la región, seguramente conocidos por los alumnos, acerca de cómo habían sido anteriormente los bosques del volcán de La Malintzi. En muchas conversaciones con habitantes mayores de la región había escuchado el relato acerca de la pérdida de flora y fauna silvestre y del agua por la destrucción de los bosques. Las versiones se expresaban en términos muy similares a los que usó Pablo, constituyendo una especie de género local. El nexo entre el libro de texto y la tradición oral permanecerá oscuro, pero en todo caso había un antecedente importante en los libros “de la patria” que legitimaba la inclusión del relato sobre los bosques de la Malintzi en clase.

35 *Libro de Texto de Ciencias Naturales*. Sexto grado. 1982. México: Conaliteg, 41 y 44.

8. LOS LIBROS DE LA REFORMA: DILEMAS DEL DESCUBRIMIENTO

Durante la Reforma Educativa de los años setenta, grandes equipos de académicos, maestros e ilustradores contratados por la Secretaría de Educación Pública produjeron los libros oficiales que aún eran vigentes en las escuelas durante el periodo del estudio.³⁶ Resulta difícil calibrar la influencia de los libros de texto de la reforma sobre las prácticas de enseñanza. Si bien los maestros en la época expresaban sus reacciones y críticas ante esta reforma, pues muchos preferían los libros ‘de la patria’, también era evidente la apropiación cotidiana que hacían de los nuevos textos en las clases y el respeto a la secuencia temática que marcaban. En muchos aspectos, los maestros necesariamente trabajaban con una versión sincrética, retomando formulaciones, datos e ilustraciones de los anteriores libros para ampliar sus explicaciones de los temas de los nuevos libros. Esto fue particularmente evidente en los temas de la gramática, que se había transformado

bajo la influencia de la lingüística estructural, y de las operaciones aritméticas, convertidas en complicadas representaciones correspondientes a las “matemáticas modernas”. Los libros en estas materias tenían tanto lecciones como ejercicios para ser llenados por los niños. No era raro que los maestros pasaran alumnos al pizarrón a resolver a la vieja usanza los ejercicios programados, para luego transferir los resultados a los nuevos libros. El maestro Fernando optó por esta vía después de intentar explicar, sin éxito, la manera de realizar las sumas y restas del libro. El formato introducido por la Reforma era complicado y desconocido, pues trataba de evitar el artificio de “llevar” y “tomar prestado” para convertir entre decenas y unidades. Al poner en el pizarrón los mismos ejercicios de la manera convencional, el maestro usaba conocimientos previos y convenciones vigentes en la vida cotidiana para facilitar el uso de los nuevos textos.

En el área de ciencias naturales, la reforma de los años setenta se vio favorecida por los antecedentes de la educación socialista. Por ejemplo, se reforzó la consigna de promover el pensamiento científico y crítico. Sin embargo, la reforma también había introducido innovaciones inquietantes. Un aspecto de la reforma preocupaba particularmente a los maestros:

³⁶ A principios de los años ochenta, se modificaron sustancialmente los libros de primero a tercero. Sin embargo, seguían sustancialmente iguales los de cuarto a sexto.

dentro de la propuesta se encontraba la noción de que los alumnos debieran *investigar* las propiedades de los fenómenos naturales que se estudiaban. Si bien esta tendencia tenía antecedentes en la formación docente en el IFCM, llevarlo a la práctica en la primaria planteaba problemas considerables. Además, ahora se trataba de hacer experimentos y actividades, no de buscar referencias al tema en la biblioteca. Ello parecía privilegiar de nuevo el plano de la interacción verbal como medio para enseñar. Sin embargo, al proponer las investigaciones como un método para enseñar las ciencias, los libros parecían desestimar la necesidad de *explicar* el tema a los niños.

Los nuevos libros se basaban en los métodos de descubrimiento favorecidos por la pedagogía internacional de la época. Proponían situaciones en que los alumnos mismos debían realizar experimentos y contestar preguntas, *antes* de que se les diera la información correspondiente. Un procedimiento análogo era la indicación de dejar que los niños se aproximaran directamente a los libros, sin mediación docente, para comprender el texto. Como efecto de la diseminación de esta metodología, en algunas clases los maestros decían que intentaban “sacar de los propios niños” las conclusiones. Al adoptar esta consigna, los maestros renun-

ciaban a exponer o ampliar el texto y preferían interrogar a los alumnos sobre lo que ellos comprendían de la experiencia, o directamente de la lección.³⁷

A pesar de los esfuerzos por seguir el nuevo lineamiento, los maestros enfrentaban complicaciones en clase. La lección introductoria del libro de cuarto presentaba el sentido de la investigación a partir de una versión del relato hindú en el que varios ciegos tocan diferentes partes de un elefante y luego tratan de ponerse de acuerdo sobre cómo era el animal. La maestra Malena hábilmente intentó relatar el cuento, exagerando los detalles y el suspenso para hacer comprender a los niños el sentido de *descubrir*. Sin embargo, los alumnos tenían el libro abierto y se dieron cuenta desde el inicio que se trataba de un elefante. Por lo tanto, fue muy difícil para la maestra lograr el efecto deseado, que los niños asociaran la lección con el procedimiento científico.³⁸

En las clases observadas, una tendencia común era simplificar las actividades experimentales, o dejarlas de tarea, por carecer de

37 Ver Rockwell, 1995, en donde analizo dos clases que contrastan en este sentido.

38 En Rockwell, 2001a, analizo esta clase.

condiciones para realizarlas en clase. Otra era abordar los experimentos sugeridos con discusiones virtuales en la clase. Por ejemplo, en la clase sobre el tema del sonido, con la ayuda de las ilustraciones del libro, el maestro Valentín pidió a los alumnos que imaginaran y opinaran cómo sería el sonido producido al jalar una cuerda, sujeta en una tabla entre dos clavos, según estuviera más estirada o menos estirada. Imaginar lo que resultaría de un experimento constituía todo un reto, que apelaba necesariamente a saberes que los niños hubieran adquirido en la vida diaria. A menudo, incluso las actividades que se realizaban en clase no conducían a una conclusión clara, lo cual también resultaba preocupante para los maestros, dada las valoraciones pedagógicas locales.

En situaciones de ambigüedad, los maestros volvían a la seguridad del saber escolar consolidado o bien volvían al texto. Al inicio de la clase sobre el ciclo del agua, el maestro Rodrigo intentaba recabar información sobre una investigación sugerida por el texto que les había dejado de tarea a los niños. Les había pedido que construyeran una veleta y observaran en qué dirección soplaban los vientos locales. Cuando él preguntó a los alumnos acerca de los resultados, se suscitó una discusión entre ellos. Resultó que ellos habían hecho la investi-

gación a diferentes horas y tenían diferentes resultados; además, unos alegaban que otros no lo habían hecho bien. El maestro, quien no vivía en el poblado, carecía de información para mediar entre los alumnos y, por tanto, optó por dejar inconclusa la discusión y preguntar acerca de los usos del agua. La utilidad del agua no era tema del texto; hacía eco de la tradición de enseñanzas prácticas y las recomendaciones de los libros anteriores.

Algo similar sucedía cuando los maestros enfrentaban las preguntas directas al lector que aparecían dentro del texto mismo y que invitaban a suspender la lectura y a pensar en algún fenómeno natural conocido. Por ejemplo, al principio de la lección sobre ecosistemas, antes de dar información, se incluyen preguntas como: “¿Recuerdas algunas características de las plantas que viven donde hay poca agua?”.³⁹ En algunas clases, los maestros ignoraban este cambio de registro en el texto. Proseguían con la lectura en voz alta hasta el final de la lección y, en todo caso, recuperaban las preguntas dentro del cuestionario final de su propia factura. Este manejo no siempre resultaba, porque la pauta acostumbrada para los cuestionarios era

39 *Libro de Texto de Ciencias Naturales*. Sexto año. 1982. México: Conaliteg, 10.

formular una pregunta que tuviera una respuesta clara dentro del texto mismo. Las preguntas de los nuevos libros de ciencias rompían con ese molde, pues a menudo no tenían respuesta dentro del texto; se incluían para que los alumnos expresaran su experiencia o formularan conclusiones a partir de un experimento. Algunos maestros, sin embargo, detenían la lectura y retomaban la pregunta propuesta en el texto y trabajaban con el grupo en la construcción de una respuesta elaborada colectivamente. En la clase sobre el ciclo del agua, el maestro Rodrigo dedicó un buen rato a una pregunta planteada —sin respuesta— en el texto: “¿Por qué crees que cuando hay tormentas en las costas puede llover en algún lugar del centro de la República?” Con la ayuda del mapa del país y varios esquemas dibujados en el pizarrón, preguntaba a los niños y les explicaba hasta asegurarse que hubieran asociado las tormentas, la dirección de los vientos, la costa y las cordilleras con el arribo de las lluvias al centro del país.⁴⁰ Por ejemplo, mientras agrega flechas en el dibujo en el pizarrón, del mar hacia la cordillera, dice: “Estas vienen del mar...fíjense que estos vientos van a ocasionar que estas nu-

bes choquen con las montañas... y provoquen tormentas....”. En estos casos, era palpable el efecto potencial de los nuevos libros sobre la textura genérica del discurso docente, sin embargo, también era evidente la necesidad de incorporar todo un arsenal propio de recursos discursivos y pedagógicos para poder trabajar con los nuevos textos.

La pedagogía del descubrimiento y de la reflexión sobre la experiencia parecía requerir nuevas herramientas discursivas, más allá de los recursos que permanecían vigentes de la enseñanza objetiva. Ciertamente, no eran solo los maestros de esta región quienes enfrentaban los problemas de usar este método. En un estudio realizado en Inglaterra, los autores notaron “el dilema que enfrentan los maestros al tener que inculcar conocimientos mientras aparentemente estarlos *elicitando*” (Edwards y Mercer, 1987: 126), frase que hace eco de la consigna pedagógica que Rébsamen había emitido un siglo atrás. Esta práctica —*elicitation* en inglés—, entendida como el uso de todo tipo de tretas discursivas para inducir a alguien a decir lo que uno quiere que diga, resume las tensiones que aparecían a menudo cuando la intención de incorporar los saberes y las reflexiones propias de los niños entraba en conflicto con la necesidad sentida por los

40 En Rockwell, 1991, analizo esta secuencia.

maestros de enseñar nuevos contenidos a sus alumnos. Ello mostraba una faceta más de la contradicción entre la apertura de la comunicación oral y la fijación del contenido en los textos escolares. No obstante, los nuevos textos no necesariamente conducían a cerrar las respuestas y las formulaciones del contenido escolar, a la manera de los antiguos catecismos y de los cuestionarios habituales. Al tomar en serio las investigaciones y las preguntas abiertas, y al propiciar la reflexión colectiva sobre las ilustraciones, los maestros abrían espacios de *conversación* que admitían formulaciones alternativas del conocimiento.

Durante los años ochenta, los maestros enfrentaban una nueva situación en las aulas, en la que ellos ya no se podían considerar los portadores privilegiados del conocimiento a ser transmitido. Los nuevos libros, especialmente en el área de ciencias, planteaban retos importantes al pretender combinar la experiencia de los niños, los textos impresos y la voz del maestro como fuentes complementarias para la construcción de conocimientos (Candela, 1999). Además, tanto los niños como los maestros se referían a información proveniente de conocimiento local o bien de la radio y la televisión. Como maestro, costaba trabajo mediar entre todas estas fuentes, dentro de

condiciones institucionales que seguían requiriendo la evaluación por medio de instrumentos que valoraban respuestas únicas. Para hacer frente a este reto, los maestros seleccionaban y combinaban con diferentes grados de éxito recursos pedagógicos generados durante todo un siglo. Como consecuencia, se observaba que la presencia de los libros de texto de la Reforma en las clases, lejos de uniformar la enseñanza como algunos esperaban y otros objetaban, propiciaba muy distintas prácticas en torno al texto.

9. REFLEXIONES FINALES

Los planos anteriores están lejos de agotar las corrientes que influyeron en la formación de una cultura regional de enseñanza durante el siglo XX. Además, es necesario recordar que en ningún momento esta cultura fue homogénea, siempre contenía una abigarrada combinación de géneros y voces del pasado. Son evidentes los desfases entre la introducción oficial de propuestas pedagógicas y su incorporación a la práctica cotidiana. Las formas de enseñanza cambiaron, pero gradualmente; los maestros sustituían algunos géneros preexistentes y los combinaban con otros para hacer frente a las

cambiantes exigencias del sistema educativo. Además, algunos empezaban a introducir prácticas no difundidas oficialmente en esos años, como pedir a los alumnos que escribieran cuentos o grabar a los niños para que escucharan su propia lectura en voz alta. Para los años ochenta, era evidente que el discurso docente no reproducía el guión de los libros de texto oficiales vigentes en la época, sino más bien sintetizaba una construcción a largo plazo en que el conocimiento escolar se entretecía con tradiciones magisteriales y prácticas discursivas locales. En suma, las prácticas de enseñanza que resultaron hacia finales del siglo eran una amalgama de diversos modos de representación y géneros discursivos acumulados a lo largo de los años. Los mejores maestros y maestras parecían ser capaces de echar mano de recursos provenientes de muy diversas épocas y de combinarlas para subsanar las deficiencias de las sucesivas propuestas oficiales y enriquecer la enseñanza.

Sin embargo, no se trataba simplemente de un proceso de suma y resta de recursos didácticos ni de una sucesión de modas pedagógicas. A lo largo del siglo, en esta región, se habían incrementado las fuentes impresas utilizadas como recursos pedagógicos en las escuelas. En torno a los textos se tejieron diversas formas

de hablar y de enseñar, generando distintas maneras de relacionarse con la palabra escrita. Si bien es difícil captarlo en su dimensión temporal, el contraste entre ciertas tendencias generacionales en el manejo del texto parece apoyar esta percepción. Una constante a lo largo del siglo había sido la tensión que emergía entre el uso de la palabra oral por los docentes y alumnos y el creciente predominio del texto impreso como fuente de conocimiento. Esta tensión era visible en la queja de algunos padres de los años ochenta acerca de maestros que se ceñían a repetir el texto: “Así cualquiera puede ser maestro” decían. Aparentemente seguía habiendo consenso de que los maestros debían dominar y poder expresar oralmente los temas escolares y saber manejar la participación en clase para que los niños “aprendieran a razonar”.

A pesar de la presencia de fuentes impresas, la valoración de la expresión oral reaparecía en numerosas clases, aun aquellas a cargo de los maestros que más utilizaban los libros de texto. El habla docente revelaba huellas de los diversos géneros orales. Si bien algunos eran calcos de referentes escritos y de codificaciones netamente escolares de los conocimientos impartidos, otros géneros, más cercanos a la *conversación*, abrían espacios en los que emergían

versiones alternativas y saberes o expresiones locales. Los usos de la palabra oral permitían explicar y ampliar los contenidos de los libros más allá de la formulación fijada por escrito. Finalmente, el recurso del dibujo ofrecía otra modalidad de representación del contenido, básica para construir los puentes orales entre el entendimiento infantil y la formulación escrita.

El peso relativo que mantenía el uso de la palabra oral permite cuestionar la clásica identificación de la escuela con una “cultura escrita”, donde predomina la enseñanza de la lengua como objeto escrito y escolar, como ha sostenido Bernard Lahire (2001: 177-199), basándose en observaciones en escuelas francesas. En las aulas observadas en México, si bien la lengua escrita, representada por una codificación particular construida para el medio escolar,⁴¹ es un objeto de enseñanza importante, la realidad cotidiana muestra cómo la palabra oral puede retomar y reproducir, pero también suele ampliar, reformular, desplazar y contradecir tanto la estructura como el sentido del referente escrito,⁴² Yo subrayaría el reto

que Lahire mismo ha planteado: “es necesario entonces retomar el análisis empírico de las prácticas singulares y solo autorizar generalizaciones prudentes y limitadas” (Lahire, 2001: 199).⁴³ En suma, se requiere aún mucha más investigación historiográfica y comparativa para comprender las *múltiples maneras* en las que el trabajo escolar ha moldeado la relación con el lenguaje y el saber.

Si bien no he abordado en este artículo el vínculo entre la escuela y la cambiante sociedad circundante, es claro que la relación no sería lineal. Subrayo la falacia de inferir a partir de documentos normativos de una época la impronta que puede haber dejado la escuela sobre las personas que la cursaron, sin realizar el análisis de las prácticas culturales cotidianas en las aulas y en los contextos inmediatos. Es necesario apreciar el impacto de las reformas oficiales dentro de realidades escolares conformadas por una compleja red social y cultural antecedente, que las recibe, reformula, desecha o aplaza. La influencia de las medidas políticas es im-

41 Véase Chervel, 1998 y Viñao, 1999.

42 Creo que la versión de Lahire puede ser más certera para las escuelas francesas que las mexicanas, según

las observaciones preliminares que yo he realizado en primarias en París.

43 Traducción de la autora.

previsible *a priori* y desde arriba; puede ser efímera o bien puede perdurar más allá de su vigencia oficial. Un caso clave en México es el de la educación socialista, de breve vigencia, que para algunos significó la imposición efectiva de una nueva ideología, y para otros fue inexistente o fugaz en las escuelas. En esta región, esa reforma no fue difundida con particular empeño y, no obstante, dejó marcas que durarían décadas, cifrándose en disposiciones docentes que no eran identificables a primera vista como socialistas, pero que se distinguen en el conjunto de reformas del siglo.

Esta perspectiva contrasta con la de ciertos discursos sobre la historia de la educación formal, que tienden a confiar en las versiones públicas elaboradas por las propias instituciones y los poderes estatales. Es común inferir a partir del discurso normativo de un régimen, por ejemplo el franquismo, la conformación de determinado tipo de sujeto, sin considerar las complejas mediaciones y los entramados culturales preexistentes que en efecto moldean la experiencia escolar. Se hace abstracción de las vicisitudes y sedimentaciones evidentes en las prácticas docentes cotidianas en cualquier corte temporal, así como los márgenes, siempre variables, de

acción autónoma que tienen los maestros.⁴⁴ Solo con estudios antropológicos que aborden la vida cotidiana en las aulas y ubiquen los puntos de coerción y consenso que pudieran hacer efectivas las prescripciones oficiales, será posible explorar las consecuencias ideológicas y subjetivas de los mandatos decretados desde el poder.

Acostumbrarse a mirar lo que ocurre en las aulas en estos términos constituye un primer paso para poder sopesar la influencia real que pudieran tener las políticas educativas en la configuración de ideologías, identidades y culturas nacionales. Los decretos oficiales se filtran a través de numerosas instancias de mediación antes de integrarse, siempre parcial y provisionalmente, a las complejas culturas escolares. Ahí, siempre compiten con corrientes presentes en los entornos sociales y culturales —desde la tradición oral hasta la expansión de los medios de comunicación— que también influyen en el horizonte cultural y dan sentido a la experiencia escolar.

Algunos autores subsumen la diversidad de prácticas escolares bajo conceptos como

44 Véase Escolano, 2000.

“la gramática escolar”, o “*la forme scolaire*”, supuestamente generalizables a toda experiencia escolar moderna (Tyack y Cuban, 1995; Vincent, 1994). Desde cierta escala de análisis, haciendo abstracción de diferencias, estos conceptos muestran que gran parte de los lugares llamados “escuela” se caracterizan entre otras cosas por un régimen piramidal y competitivo y por una relación pedagógica vertical y descontextualizada, referida a textos normativos oficiales. Sin embargo, bajo esta estructura común se tejen relaciones con una diversidad de géneros discursivos orales y escritos, que expresan tanto el saber escolar legítimo como el saber fundamentado en la experiencia de los sujetos, generando representaciones e interpretaciones netamente locales. La aproximación antropológica aconsejaría más bien realizar el arduo trabajo de comparación entre prácticas escolares predominantes en diferentes lugares/tiempos, tomando siempre en cuenta las configuraciones culturales e históricas en sus entornos. Considero que desde una perspectiva que enfatice la diversidad, aparecerían muchos fenómenos interesantes, con signos muy distintos entre sí.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson-Levitt, K. M. 2002 *Teaching Cultures: Knowledge for Teaching First Grade in France and the United States* (Cresskill: Hampton Press).
- Bajtín, M. 1982 “La novela de educación y su importancia en la historia del realismo” en *Estética de la creación verbal* (México: Siglo XXI) pp. 200-247.
- Bajtín, M. 1984 *Problems of Dostoevsky's Poetics* (Minneapolis: University of Minnesota Press).
- Bajtín, M. 1986 “The Problem of Speech Genres” en Emerson, C.; Holquist, M. (eds.) *Speech Genres and Other Late Essays*. (Austin: University of Texas Press) pp. 60-102. En español: Bajtín, M. 1982 “El problema de los géneros discursivos”, en *Estética de la creación verbal* (México: Siglo XXI) pp. 248-293.
- Benjamin, W. 1999 *Selected writings. Vol. 2. 1927-1934*. (Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press).
- Candela, A. 1999 *Ciencia en el aula: los alumnos entre la argumentación y el consenso* (México: Paidós).
- Carrillo, C. A. 1964 (1907) “Libro de Texto” en *Artículos Pedagógicos. Biblioteca*

- Pedagógica de Perfeccionamiento Profesional 34* (México: Secretaría de Educación Pública, Instituto Federal de Capacitación del Magisterio) pp. 96-100.
- Chartier, A-M. 2003 *Enseñar a leer y escribir* (México: Fondo de Cultura Económica).
- Chartier, A-M. 2005 "L'école entre crise des croyances et crise des pratiques. L'exemple de la lecture à voix haute" en Jacquet-Francillon, F.; Kambouchner, D. (dirs.) *La crise de la culture scolaire* (París: PUF) pp. 227-261.
- Chartier, A-M.; Hebrard, J. 1989 *Discours sur la lecture (1880-1980)* (París: Centre G. Pompidou)
- Chartier, A-M.; Hebrard, J. 2000 *Discours sur la lecture. Réédition augmentée (1880-2000)* (París: BPI; Fayard). En español: Chartier, A-M.; Hebrard, J. 1994 *Discurso sobre la lectura* (Barcelona: Gedisa).
- Chervel, A. 1998 *La culture scolaire: une approche historique* (París: Belin).
- Edwards, D.; Mercer, N. 1987 *Common Knowledge* (Londres: Routledge). En español: Edwards, D.; Mercer, N. 1988 *El conocimiento compartido* (Barcelona: Paidós).
- Escolano, A. 2000 "Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros" en *Revista de Educación* (España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) número extraordinario, pp. 201-218.
- Flores, M. 1901 (1884) *Tratado elemental de pedagogía* (México: Ch. Bouret) 3ª edición.
- González, E. (coord.) 1982 *Los Libros de Texto Gratuitos* (México: Secretaría de Educación Pública. Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos).
- Kress, G. R.; Jewitt, C. et al. 2001 *Multimodal Teaching and Learning*. (Harrisburg: Continuum International Publishing Group).
- Julia, D. 1995 "La culture scolaire comme objet historique" en Nóvoa, A.; Depaepe, M.; Johanningmeier, E. V. (eds.) "The Colonial Experience in Education, Historical Issues and perspectives" en *Paedagogica Historica* (Gent: CSHP) Vol. 1, pp. 353-382.
- Lahire, B. 2001 "Ecole, action et langage" en Lahire, B. *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action* (París: Armand Colin/Nathan, Hachette) pp. 177-199.
- Lawn, M.; Grosvenor, I. 2005 *Materialities of Schooling* (Oxford: Symposium).
- Nespor, J. 1997 *Tangled up in School: Politics, Space, Bodies and Signs in the Educational Process* (New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates).

- Ramírez, R. 1937 *Curso de Técnica de la enseñanza. Para el uso de escuelas regionales* (México: DAPP).
- Ramírez, R. 1986 *Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana*, Compilación de textos de R. Ramírez por C. Jiménez Alarcón (México: El Caballito).
- Razo, J. A. 2000 “Catecismo civil (1827)” en *Tiempo de educar* (s/d) N° 2(3-4), pp. 191-228.
- Rebsamen, E. C. 2001 *Obras Completas, Vol. 1*, Compilación de A. J. Hermida Ruiz (Xalapa: Secretaría de Educación y Cultura del Gobierno del Estado de Veracruz).
- Rockwell, E. 1991 “Palabra escrita, interpretación oral: los libros de texto en la clase” en *Infancia y Aprendizaje* (España: Fundación Infancia y Aprendizaje) N° 55, pp. 29-43.
- Rockwell, E. 1995 “En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas” en Rockwell, E. (coord.), *La escuela cotidiana* (México: Fondo de Cultura Económica) pp. 198-222.
- Rockwell, E. 1997 “La dinámica cultural en la escuela” en Álvarez, A. (ed.) *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación* (Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje) pp. 21-38.
- Rockwell, E. 1999 “Recovering history in the study of schooling: from the *longue durée* to everyday co-construction” en *Human Development* (Basilea: Karger) N° 42(3), pp. 113-128.
- Rockwell, E. 2000 “Teaching Genres: A Bakhtinian Approach” en *Anthropology and Education Quarterly* (Estados Unidos: Wiley) N° 31(3), pp. 260-282.
- Rockwell, E. 2001a “La lectura como práctica cultural: perspectivas históricas sobre libros escolares” en *Educação e Pesquisa* (San Pablo) N° 27(01), pp. 11-26. Sao Paulo. En francés: Rockwell, E. “La lecture en tant que pratique culturelle: concepts pour l’étude des livres scolaires” en *Education et Sociétés* (Francia: Cairn) N° 17, pp. 29-48.
- Rockwell, E. 2001b “The Uses of Orality and Literacy in Rural Mexico: Tales from Xaltipan” en Olson, D. R.; Torrance, N. (eds.) *The Making of Literate Societies* (Oxford: Blackwell) pp. 225-247.
- Rockwell, E. 2004 “Entre la vida y los libros: prácticas de lectura en las escuelas de la Malintzi a principios del siglo XX” en Castañeda, C.; Galván, L. E.; Martínez, L. (coords.) *Lecturas y lectores en la Historia de México*. (México: Centro de

- Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social) pp. 327-357.
- Rockwell, E. 2007 *Hacer escuela, hacer estado* (Zamora: El Colegio de Michoacán; CIESAS; CINVESTAV).
- Sewell, W. 2005 *Logics of History. Social Theory and Social Transformation* (Chicago: University of Chicago Press).
- Tanck De Estrada, D. 1977 *La educación ilustrada. 1786-1836* (México: El Colegio de México).
- Tyack, D.; Cuban, L. 1995 *Tinkering toward Utopia: A Century of Public School Reform* (Cambridge: Harvard University Press).
- Vincent, G. 1994 *L'Education prisonnière de la forme scolaire* (Lyon: Presses Universitaires de Lyon).
- Viñao, A. 1999 *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales* (México: Educación, voces y vuelos; IAP).

METÁFORAS PARA ENCONTRAR HISTORIAS INESPERADAS*

Mi intención en esta ocasión es compartir algunas historias que muestran nuevas metáforas que nos sirven para conocer realidades pasadas y presentes. Hago referencia al trabajo de una red de historiadores¹ que buscan nuevas maneras de comprender lo que pasaba

* De la edición: Rockwell, E. 2007 “Metáforas para encontrar historias inesperadas” en Nepomuceno, M. de A. y Tiballi, E. F. A. (eds.) *A Educação e seus sujeitos na história* (Belo Horizonte, MG: Argumentum). La conferencia fue presentada en la Reunión de la Sociedade Brasileira de História da Educação. Goiania, noviembre 2006 (Versión corregida para esta edición).

1 He tomado conciencia del trabajo por participar en la red, inspirada en gran medida por Martín Lawn, Frank Simon e Ian Grosvenor, en el GT “Historias” de la *European Conference of Educational Research*, así como de la *International Standing Conference for the History of Education*, ISCHE. Sin embargo, sus búsquedas coinciden con la nueva historiografía practicada en muchos campos y regiones, incluyendo desde luego la amplia producción latinoamericana.

(y pasa) en las escuelas, así como a mis propias búsquedas. En conjunto, estas historias señalan una perspectiva distinta para repensar procesos y sistemas educativos estudiados desde hace años y proporcionan herramientas que permiten repensar viejos problemas y explorar territorios desconocidos.

Creo que no es necesario elaborar el hecho de que los historiadores usamos metáforas continuamente, pues sobre el tema de las metáforas existen numerosos tratados. Para aclarar el sentido en que uso la noción de “metáfora” me remito la etimología, recordando que en griego la palabra significa simplemente “algo que nos lleva más allá”². En la historiografía, las metáforas a veces aparecen como ‘hechos’, como cuando hablamos de relaciones, fuerzas, clases, sistemas, procesos, momentos y periodos,

2 De hecho, en el griego moderno *metáfora* también se refiere a un pequeño vehículo que sirve también para repartir mercancías.

términos que se tomaron en préstamo de otras disciplinas y campos. Parece que sólo cuando son recientes se perciben realmente como metáforas. Una metáfora fascinante, por ejemplo, es la “lupa” usada por Luciano Faria Filho (Vidal y Faria Filho, 2005) entre otros, para hablar del movimiento entre distintas escalas y espacios sociales.

ALGUNAS METÁFORAS QUE HE USADO

Hace algunos años escribí un texto con el título “De huellas, bardas y veredas”. Además de señalar con ello algunos de los rasgos materiales significativos en un conjunto de escuelas rurales en proceso de urbanización, encontraba: en estas palabras el núcleo de un problema conceptual con el que he batallado desde entonces.

El grupo de etnógrafos que íbamos al campo en los años 1980 en las comunidades de La Malintzi en Tlaxcala encontrábamos una constante construcción de cercos, rejas, vallas o bardas alrededor de escuelas que antes estaban abiertas al campo y a la comunidad. También era común encontrar veredas que atravesaban o rodeaban los cercos en distintos puntos. Las huellas en el suelo mostraban que esas veredas

todavía se transitaban. Como metáforas, estos términos me sugerían otros procesos.

Las **huellas** remitían a las múltiples historias en cada escuela, que aún estaban vivas en las construcciones y en las prácticas cotidianas.

Las **bardas** expresaban la tendencia a “cer-car” las escuelas, a separarlas de sus entornos sociales y culturales.

Las **veredas**, en cambio, hablaban de las rendijas y aperturas en la cultura escolar, por donde entraban y salían personas, cosas y saberes, muchos de ellos no propiamente escolares. (Rockwell, 1995:13)

Después del acercamiento etnográfico, decidí indagar las historias de esas mismas escuelas. Pude usar estas metáforas para encontrar procesos históricos que no habían sido evidentes en las historias oficiales. En los documentos del archivo histórico encontré referencias a numerosos conflictos entre vecinos, autoridades, maestros y supervisores por cuestiones relacionadas con la posesión de las llaves y la delimitación física del terreno escolar. La continuidad de fondo de este tema me fascinó, y los cercos y las llaves, ya como metáforas,



Escuela rural antigua, en los años 1930, cercada en los años 1980.

me llevaron a comprender cómo en pleno período posrevolucionario en México, cuando el discurso educativo propugnaba “abrir las escuelas a la comunidad”, la tendencia del nuevo sistema federal era de cercar las escuelas existentes y cerrar sus puertas y rejas con candado y llave. Encontré la historia, imperceptible desde el discurso oficial, de un proceso de apropiación de los espacios escolares locales por el Estado central, y de la paulatina separación del mundo escolar de su entorno social (Rockwell, 2005: 19-45).

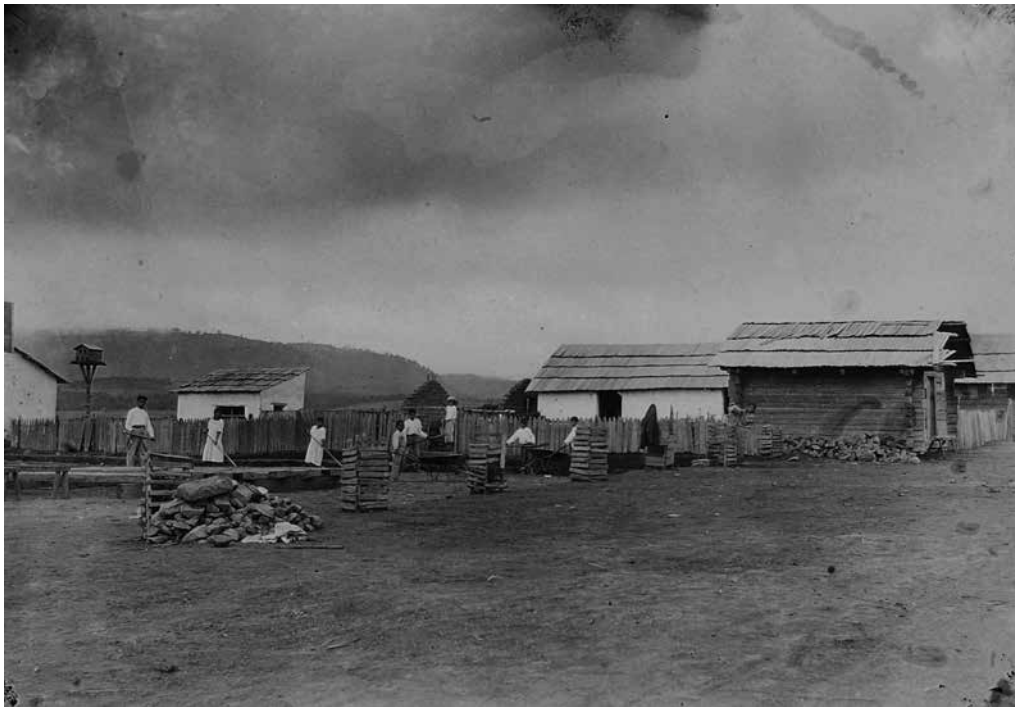
A pesar de la tendencia existían numerosas *veredas* que conectaban el interior y el exterior del espacio escolar. En la Imagen 2 puede notarse una clásica disposición de escuela rural de los años 1930. La casa del maestro se encuentra dentro del cerco, con todo lo que implica la actividad de la vida doméstica de una familia. Fuera del cerco se encuentran a los alumnos preparando una parcela escolar, así como una hilera de árboles, protegidos por pequeños cerros sembrados como parte de la acción social de la escuela. Actualmente es común ver frente a las escuelas hileras de árboles grandes que datan de aquellos años.

La investigación abonaba preguntas fundamentales que me hacía. ¿Dónde inicia y dónde termina la escuela? ¿Cómo permean

el espacio escolar contenidos del entorno social y cultural, y a la vez, cómo influye en ese entorno la experiencia escolar? A continuación, quisiera examinar otras metáforas sugerentes que permiten aproximarnos a estas preguntas y reorientar la mirada hacia los procesos educativos. Organizo la presentación bajo cinco rubros: *Materialidades*, *Movimientos*, *El panóptico invertido*, *Redes* y *Temporalidades enredadas*.

MATERIALIDADES

La consigna de atender primero a la materialidad de los fenómenos que estudiamos es una valiosa herramienta para mantener los pies en la tierra y evitar las inferencias siderales que son tan fáciles de hacer en nuestra disciplina. Ello requiere recurrir por una parte a una aproximación arqueológica hacia los locales y materiales escolares que han sobrevivido. Además, es importante acostumbrarse a preguntarle a los archivos cuestiones sobre la materialidad escolar así como examinar la materialidad de los propios documentos que tenemos entre manos. Desde luego las fotografías también dan muchas pistas, y las aprovecharé en esta ocasión.



Escuela rural en Tlaxcala, con cerco y anexo. San Felipe Hidalgo, 1932. Foto del AHSEP.

Una primera impresión visual de la cultura material de las escuelas se observa en las fotos de los alumnos. Los requisitos para entrar al aula, así como los márgenes de tolerancia para su observación, son evidencia palpable de la diversidad de experiencias escolares en diferentes lugares y tiempos del pasado. El uso de uniformes y la paulatina adopción del uso de zapatos por niños y niñas acostumbrados a andar descalzos marcan hitos en esa historia de experiencias cotidianas. Esto se percibe al comparar las siguientes dos fotos; ambas fueron tomadas en ‘escuelas’ que no corresponden a las imágenes comunes, una escuela comunitaria unidocente en México y una “escuela barco” en Argentina. La vestimenta normal de los alumnos de México contrasta con la bata blanca acostumbrada en todas las escuelas argentinas.

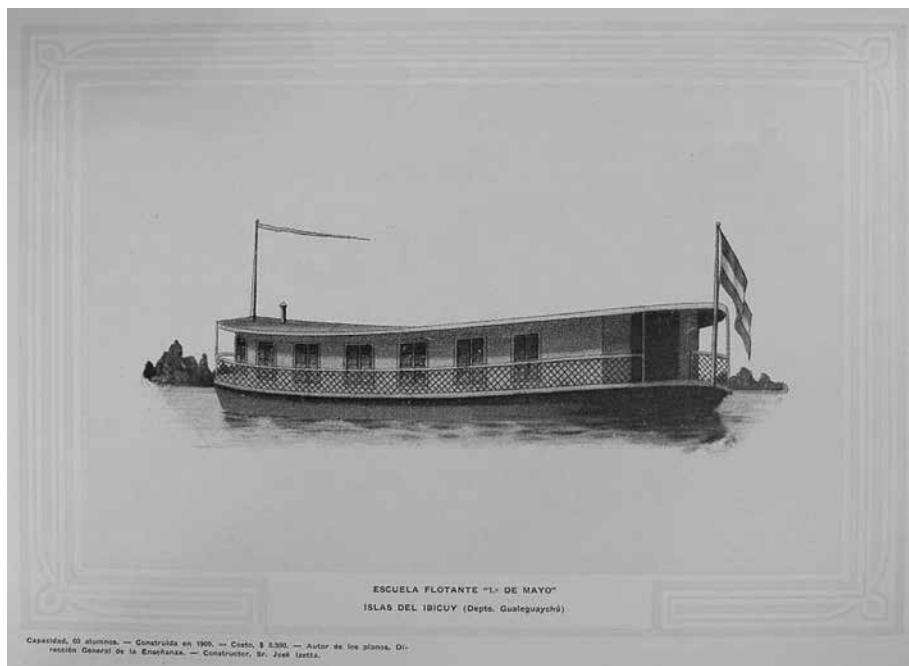
En el caso mexicano, la puerta de entrada marca un umbral, una transformación del espacio, una delimitación de lo escolar. Es posible percibir algo de lo que llevan a la escuela los niños, por ejemplo, sombreros o paraguas así como las bolsas de plástico de mercado para cargar los libros de texto gratuitos, típicas en aquella época. Todo

aquello que portan los niños hacia el interior de las escuelas deviene potencialmente parte de la cultura escolar. Sugiere lo que permiten o vetan las autoridades escolares así como lo que negocian los niños con sus maestros en la construcción cotidiana de la experiencia escolar.

Una de las vías más prometedoras para encontrar lo que puede haber ocurrido dentro de los espacios escolares del pasado es registrar los *artefactos* (como dirían los antropólogos) o los *útiles y dispositivos* (como dirían los historiadores sociales). Rastrear la cultura material de los espacios escolares, desde aspectos de su arquitectura y mobiliario hasta los implementos aparentemente más inocuos revela facetas de la realidad escolar que generalmente no se encuentran en la documentación pedagógica normativa. Se acumulan herramientas del trabajo escolar que indican los límites reales de las prácticas cotidianas de enseñanza y su devenir en el tiempo. Por ejemplo, la simple historia de los lápices muestra una de las transformaciones más profundas en las prácticas de enseñanza. Ian Grosvenor y Martin Lawn examinaron los desechos (*debris*) de una escuela, lo cual



Escuela comunitaria, México. Foto tomada por Carlos Blanco.



Escuela flotante, Argentina.

les proporcionó una fascinante historia de los cambios tecnológicos y sus efectos sobre la enseñanza (Lawn y Grosvenor, 2001: 117-127). Grosvenor solicitó la ayuda de un empleado mayor para hacer una inspección visual de una escuela inglesa de finales del siglo XIX, con lo cual pudo documentar los cambios que había sufrido el edificio durante décadas de transformación: modificación de la disposición y del tamaño de los salones, creación de una sección de preescolar, acondicionamiento de la cocina, numerosas reubicaciones de la dirección de la escuela, adaptación de espacios para las nuevas tecnologías. Aprendió que se habían quitado y colocado paredes y reubicado puertas y que las instalaciones se reciclaban o modernizaban. Hacia el final, percibió que un falso techo cortaba a la mitad un gran ventanal de arco, lo cual delataba que habría un espacio entre la oficina del director y el segundo piso. Efectivamente, le informó el conserje, ahí se encontraba una bodega, cuyo único acceso era por una portezuela en el techo del baño. Subiendo con escalera, Grosvenor descubrió un tesoro de antiguos aparatos almacenados gracias la tradición docente, que remitió a la consigna: “cuando hay duda, consérvese”.



Aparatos almacenados en la bodega. Imagen en Lawn y Grosvenor, 2001.

Días después maestros reunidos en torno al acervo, recordaban los usos y valores de cada aparato, describiendo en el proceso “la naturaleza de su cultura de trabajo”. Sus relatos, junto con los artefactos, marcaban la pauta de una rápida transformación de la tecnología escolar. No obstante, no por ello era posible suponer una transformación correspondiente en las prácticas de enseñanza. Los autores concluyen:

El estudio de los diversos materiales utilizados dentro de las aulas muestra rasgos tanto constantes como variables de

las culturas escolares. Entre estos, los que más atención han recibido son los libros de texto, por su disponibilidad. Sin embargo, como ha señalado Anne-Marie Chartier, es el estudio de los cuadernos escolares que nos remite más directamente a las prácticas cotidianas y que da indicios de la reelaboración de los contenidos escolares por maestros y alumnos del pasado (Chartier, 2005)³. Los contenidos del currículo adquieren en las escuelas formas de representación que se repiten o transmutan año tras año, en los lugares más diversos. Los trazos encontrados en los cuadernos revelan la particularidad de las modas pedagógicas vigentes. La atención a la materialidad de estas representaciones no es trivial. Permite evitar la enunciación abstracta de contenidos representados en textos universales, y describir en detalle las continuidades y rupturas en las maneras de representar los elementos constantes. Adquieren sentido los términos y las figuras, la disposición de los elementos en las páginas, el uso de medios (lápiz, pluma, regla) y códigos de color, los estilos de

la escritura manuscrita, incluso el contenido del abecedario.

La materialidad escolar puede abarcar aspectos muy diversos pues no es necesario limitarse a aquellas cosas que son palpables y duraderas en las escuelas. En un artículo sugerente, Cathy Burke explora lo que llama el “paisaje comestible” de la escuela, la historia de los arreglos para proporcionar alimentos a los estudiantes en Inglaterra. La búsqueda se conecta a la transformación del asistencialismo hacia el ‘mercado libre’. Sin embargo, lo más intrigante es el vínculo afectivo con el alimento que documenta a través de sus propias memorias y las de otros. La noción de materialidad ha llevado a esta autora a mirar con nuevos ojos aspectos tan aparentemente “inmateriales” del proceso educativo, como la luz, en su doble sentido de metáfora y materia (Burke, 2005a: 571-588; Burke, 2005b: 125-144)

El uso de las fotografías como fuente histórica se presta para analizar las diferentes maneras en que los edificios canalizan o interceptan la entrada de la luz natural, así como las múltiples formas de proveer luz artificial en las aulas. En México, este aspecto de la innovadora propuesta arquitectónica para las escuelas urbanas posrevolucionarias fue captado posi-

3 Muchos otros investigadores trabajan sobre historias de cuadernos escolares, como María del Mar Pozo y Pablo Colotta.



La escuela, lugar para comer. Esta foto proviene de Burke 2005a.

blemente por Manuel Álvarez Bravo, como lo registra una historia recuperada por el Taller dirigido por Renato González y Deborah Dorotinsky, en el Instituto de Investigaciones Estéticas de la UNAM⁴.

4 Taller 1932, Instituto de Investigaciones Estéticas, Universidad Nacional Autónoma de México. *Utopía-No*

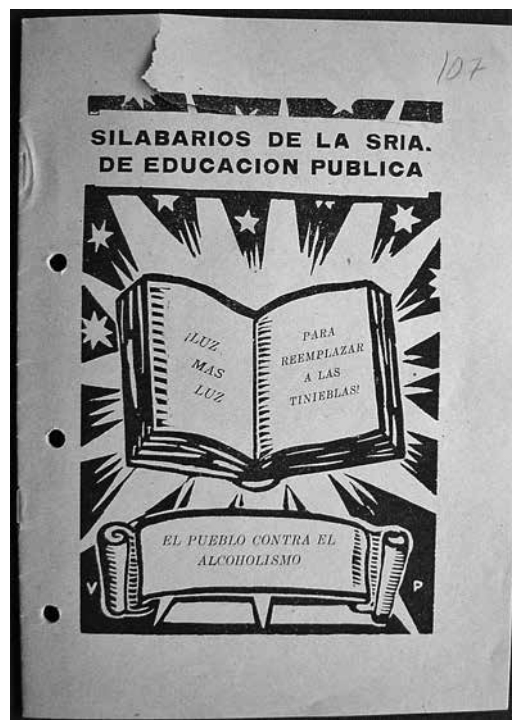
Inspirada en estos ensayos sobre la materialidad, he intentado dar cuenta de *las leyes* como cultura material (Rockwell, 2005). Busqué entre los documentos más cercanos a la opera-

Utopía. Catálogo de Exposición. México: Museo Casa Estudio Diego Rivera y Frida Kahlo, 2006. (Texto a cargo de R. González y D. Dorotinsky).



Luz en aula de escuela urbana O'Gorman. Foto tal vez de M. Álvarez Bravo, del Archivo DACPAI-INBA

ción del sistema educativo trazos de las leyes, maneras en que diversos fragmentos legales se plasmaban en papel, circulaban, y devenían discurso y práctica. Recordando la reiterada idea de que ciertas leyes 'son letra muerta', encontré que pocas consignas legales cobraron vida en los hechos. Aparecían en el discurso oral o escrito particularmente en situaciones conflictivas en que se usaban para respaldar un reclamo o imponer un castigo. Ha sido útil constatar la existencia material de borradores, copias o



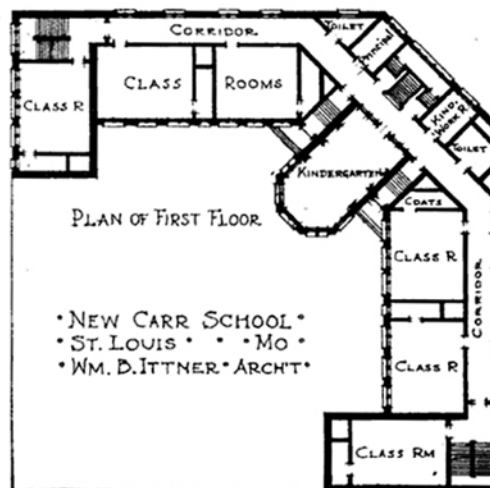
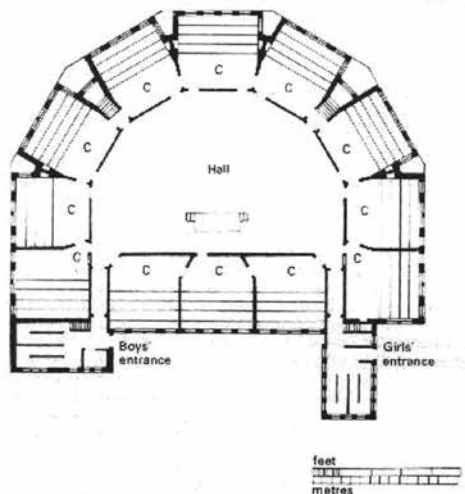
La luz, metáfora del saber. Foto de el Archivo Histórico de la SEP

ejemplares impresos de las leyes, calcular el tamaño de sus tirajes y la reproducción de sus ar-

títulos en otros documentos, como circulares, oficios o actas. En las prácticas educativas es visible la sedimentación de disposiciones legales más allá de su vigencia oficial. Cobrar conciencia de este nivel “material” de la legalidad es una manera de atenuar la tendencia a ver en las leyes sancionadas por la legislatura un reflejo fiel de las realidades escolares.

EL PANÓPTICO INVERTIDO

El estudio de la arquitectura escolar y la disposición de los espacios educativos es una faceta de la materialidad que ha sido explotada por muchos historiadores para apoyar la visión de la institución escolar desde el concepto del panóptico, tan hábilmente re-



Plano de Salones en forma de panóptico. Planos de salones en forma de panóptico. El primero proviene de Viñao 2005, el segundo de imágenes en línea.

levado por Michel Foucault (1976). Es relativamente fácil documentar esta mirada desde arriba, pues ‘los de arriba’ controlan los medios para documentar y conservar sus propias miradas. Las siguientes imágenes son buenos ejemplos de los diseños panópticos de escuelas. Una se encuentra en la contribución de Antonio Viñao sobre la ubicación de la oficina del director en España (Viñao, 2005: 47-70).

Otros estudios sugieren que existen miradas *contrarias al panóptico*, es decir evidencia de lo que se podría nombrar el “panóptico invertido”. Se empieza a explorar la experiencia de los niños frente a los arreglos arquitectónicos de los adultos. Uno particularmente sugerente es de Marc Armitage, sobre los patios de recreo de las escuelas inglesas (Armitage, 2005). En un recorrido histórico muestra cómo la arquitectura escolar nunca planeó estos espacios con los niños en mente. En la continua ampliación de los edificios escolares se formaban espacios fragmentados y recovecos que los niños tomaban, creando un orden para emprender determinados juegos y actividades, según las características de cada lugar. En una escuela Armitage encontró la siguiente disposición.

En este patio los niños habían jugado, durante más de sesenta años, un juego en el cual el “tubo negro” en la esquina del edificio era la “base” para llegar a salvo del escondite. Ningún adulto de la escuela se había percatado de la organización y transmisión intergeneracional de estos juegos. A lo largo de los años, se iba ampliando la escuela, siempre carente de espacios para los nuevos grupos escolares. Unos años después de haber tomado la fotografía anterior, Armitage encontró un aula prefabricada justo al lado del tubo negro, lo cual canceló para siempre la reproducción cultural del juego infantil.

Desde la perspectiva de los niños, el espacio escolar, la historia misma de la escuela, adquiere dimensiones insospechables desde la administración educativa. En mi propio trabajo, una foto permitió confirmar los relatos de gente mayor acerca de su contribución física a la construcción de las escuelas pues, como decían, “nos mandaban a traer un ladrillo de donde hubiera”.

En la foto, los niños descargan los ladrillos de un transporte, evidencia irrefutable de su labor en el proceso de construir la escuela gratuita y pública. De atender más a la perspectiva infantil encontraríamos numerosas historias inesperadas.



El patio de la escuela antes y después de la colocación del aula prefabricada. Nótese el tubo negro. Las fotos provienen de Armitage, 2005.



La construcción escolar desde los niños. Santa Inés Tecuexcomac, 1930, Foto del AHSEP.

MOVIMIENTOS

Otras metáforas que abonan las nuevas perspectivas sobre la historia de la educación se refieren a los movimientos. Una excelente introducción a esta idea se encuentra en un artículo sobre de las fotografías por Kate Rousmaniere (2001: 109-116). Presenta dos fotos tomadas de un grupo escolar de niñas en Noruega.

La disyuntiva planteada por las dos fotos de clase, una estática y otra en movimiento sugiere la pregunta: ¿cuál foto será la repre-



Imagen 12. Foto oficial de la clase de niñas. La foto proviene de Rousmaniere, 2001.



La clase de niñas antes o después de la foto oficial. La foto proviene de Rousmaniere, 2001.

sentación más fiel de la escuela? El primer caso nos llevaría a enfatizar la escuela en tanto imposición de un tipo de relación disciplinada, ordenada, sujeta al control adulto; es la escuela captada en las teorías de la “forma escolar” o de la “gramática escolar”. La segunda foto permite cuestionar la imagen del “panóptico”, recuerda los límites de la eficacia del diseño escolar. Rousmaniere elabora esta idea:

¿Por qué no parece ser una imagen escolar la foto de las niñas sonrientes? Las imágenes me obligan a mirar detrás de mis propios supues-

tos del conocimiento de imágenes escolares y asomarme a las relaciones sociales, la vida y sangre de las experiencias escolares del pasado. Aquí hay personas reales, que se ríen y disfrutan de sus relaciones unos con otros. El movimiento que muestran estas fotos me hace cuestionar la autenticidad de las fotografías tradicionales escolares posadas. ¿Cuándo son más “reales” estos alumnos?... Mis preguntas tienen menos que ver con la confirmación de lo que es esta imagen, o dónde se tomó, que con cómo viven los niños la experiencia escolar, como resisten la estructura e intentan disfrutar su niñez... (Rousmaniere, 2001: p. 116, mi traducción).

Esta imagen nos recuerda de la consigna dada hace años, por Dominique Julia (1995), la de dejar de pensar la escuela como una esfera impermeable, y considerar las maneras en que se interpenetran culturas escolares y culturas del entorno. Este movimiento cotidiano que ocurre en toda escuela, en mayor medida de lo reconocido, nos conduce a mirar la cultura escolar en términos no de estructuras sino de redes. Es la veta explorada por Jan Nesper (1994 y 1997), un antropólogo que nos invita a romper con el concepto encapsulado de aula, con la imagen centrada de la escuela, para poder reconstruir cómo transitan y se mueven por diversos trayectos e itinerarios tanto personas como objetos y representaciones de conocimientos, formando complejas redes cuyos nodos o intersecciones son efímeros, inherentemente inconclusos.

REDES

Cuando nos permitimos abrir la escuela cerrada, es evidente que su existencia social rebasa las paredes del edificio destinado a la enseñanza, como insiste Nesper. Crece la certeza de que es imposible comprender las realidades escolares desde adentro de los

“panópticos” imaginarios que hemos construido a su alrededor. Es necesario salir del espacio metafórico del aula y de la escuela cercada incluso para comprender su realidad interna.

Empezamos a encontrar un uso cada vez más extendido de la metáfora de redes para describir las conexiones establecidas en las búsquedas historiográficas. Esta metáfora ha permitido romper los cotos cerrados a muchas escalas, desde el salón y la institución educativa hasta la nación misma. La necesidad de trascender el marco nacional en la historia de la educación, como en otras historias, es cada vez más reconocida. Encontramos así un uso sofisticado de la teoría sociológica de las redes por historiadores como Eugenia Roldán, quien compara las diversas implementaciones de las llamadas escuelas lancasterianas desde su lugar británico de origen hacia varios países latinoamericanos (Roldán Vera, 2005: 655-675). La trama descubierta no solo muestra cómo el traslado de ideas pedagógicas entre naciones implica todo tipo de apropiaciones y reelaboraciones, sino también como afecta a los países exportadores, con la creación de discursos que justifican la acción misionera y la recolección de fondos.

Otro grupo de investigadores ha utilizado la metáfora de redes de manera fructífera para analizar los orígenes de las disciplinas académicas de la educación al inicio del siglo xx. En un número especial de la revista *Paedagogica Histórica* (Hofstetter y Schneuwly, 2004), se reconstruyen diversas ramificaciones y nodos de tramas complicadas que condujeron a la formación del campo académico de la educación. Las instituciones y los congresos, anteriormente tratados como los “contenedores” de esta gestación, se desdibujan al describir el movimiento de personas, ideas, papeles y hasta objetos que recorren países de todo el mundo, que se alían y se confrontan entre en una tensa relación atravesada por la oferta de financiamiento, las inclinaciones políticas y los vínculos gremiales, ideológicos y aun afectivos entre los actores. Así, encontramos extrañas mezclas, por ejemplo, en torno a los congresos de la Nueva Escuela, que incluían a teosofistas, activistas de la eugenesia, médicos, educadores (Decroly), psicólogos (Piaget, Wallon), educadores de renombre (Montessori, Freinet), sindicatos de maestros, arquitectos y artistas, comerciantes de muebles escolares. Detrás de la consolidación de muchas instituciones se encontraba la poderosa red de la Carnegie Foundation, que promovía

y financiaba la “medición de la inteligencia”, especialmente en el mundo anglosajón, con consecuencias de legitimación de la “dominación blanca”. El estudio de las redes lleva ineludiblemente a descubrir las tramas del poder y del dinero que orientan y sostienen la creación de instituciones y la aplicación de políticas educativas transnacionales (Brehony, 2004: 733-755; Lawn, 2004: 719-732; Van Gorp et al., 2004: 591-616).

Quienes prefieren trabajar a una escala más cercana a lo local no dejan de encontrar que las redes los llevan lejos de casa. En un fascinante artículo, Ian Grosvenor sigue todas las pistas que ofrece un solo expediente, en el que se informaba acerca de los preparativos en una zona escolar para participar en una exposición pedagógica en Londres (Grosvenor, 2005: 507-534). Descubre entre esas pocas hojas toda una red que conduce incluso a la participación central de Maholy Nagy y Gropius, integrantes del Bauhaus de Alemania exiliados y presentes casi por azar en Londres en ese año, en el diseño de la sección de matemáticas de la exposición. Sin emprender una investigación en escala macro, estas exploraciones suelen conectarse de una manera natural con otros estudios en localidades precisas.

Algunas fotos tomadas de mi propio archivo sugieren la extensión de estas redes en torno a las escuelas rurales posrevolucionarias en México. Seguramente se podrían encontrar evidencias similares para todos los países latinoamericanos. La siguiente foto nos recuerda que la escuela individual es un “nodo” a otra escala, un punto de intersección entre las líneas de mando que la vinculan al sistema escolar y, finalmente, al Estado. La visita de un inspector federal hacia la pequeña escuela rural en los años 1930 convocaba no solo a maestros y alumnos, sino a un conjunto de padres, madres y autoridades locales.



Visita oficial a la escuela rural, en los años 1930. Visita oficial a la escuela rural. Guaquiupan, 1933, Foto del AHSEP.

Leer un conjunto de documentos tediosos de los archivos educativos teniendo en mente la metáfora de redes puede ser un ejercicio realmente creativo. Al reconstruir las sucesivas maneras en que se giraban órdenes y acuerdos para la contratación de maestros, comprendí la paulatina burocratización de la gestión escolar y, además, descubrí las trampas que tendía un gobernador, supuestamente aliado con el presidente mexicano, Lázaro Cárdenas, de discurso socialista, para identificar y despedir a los maestros más radicales de su estado. Comprender las redes que se forman para unir de diversas maneras a estos actores, y las tramas complejas que se tejen entre ellos, permite desenterrar y traer a la luz nuevas historias.

TEMPORALIDADES ENREDADAS

Trasladar la idea de redes hacia la dimensión temporal también da otra visión de lo educativo. Nuestra tendencia a alinearlos con el esquema decimonónico del tiempo evolucionista, heredera del tiempo bíblico, nos ciega ante otras maneras de comprender el devenir histórico. Usamos nociones ya tan arraigadas en el pensamiento social

occidental que ni siquiera nos damos cuenta de que son metáforas: la evolución misma es calcada de la biología, pero también la reproducción y la revolución tienen sus orígenes en fenómenos del mundo físico, se trasladan a la compleja realidad social. Muchos historiadores han señalado maneras alternativas de concebir el tiempo en la historiografía. Se manejan distintas escalas, distintas “duraciones” (Braudel 1979) y distintos ritmos de cambio. Las alternativas propuestas a menudo abrevan en otras culturas, en otras experiencias vividas. Se insiste en distinguir cualidades temporales y no únicamente en medir unidades temporales.

Por el momento me limito a explorar lo que llamo provisionalmente ‘temporalidades enredadas’. Ya había pensado en términos de ‘sedimentaciones’ y había intentado indagar los diferentes ‘ritmos’ de cambio. Sin embargo, ambas nociones son fundamentalmente conservadoras: las sedimentaciones finalmente constituyen capas bien delimitadas referidas a sucesivos períodos de formación geológica, manteniendo así una clara secuencia temporal. En la asignación de los ritmos, a menudo toca a las ‘sociedades tradicionales’ el calificativo de ritmos ‘lentos’, mientras que la modernidad se adueña de los

‘rápidos’ ritmos de la ‘modernización’, y ahora de la globalización.

Con la idea de temporalidades enredadas (o tal vez ‘enredos temporales’), intento pensar en fenómenos que no se separan en capas y esferas nítidas, sino que se entrelazan y se mezclan de maneras imprevistas. La idea rompe con la linealidad de movimiento temporal evolutivo, admitiendo vaivenes, regresiones y reciclajes múltiples. En la historia de la educación esto permite cuestionar la noción de una progresiva escolarización lineal de las sociedades sin escuela, así como la oposición entre modernización y resistencia como procesos enfrentados en la empresa educativa.

Por un momento, valga una foto⁵, nuevamente de mis propios estudios en la zona nahua de La Malintzi en México (Rockwell, 2007), tomada en 1938, en plena época de la educación socialista, en uno de los pueblos más indígenas de la región, San Pablo del Monte. La foto presenta una gran cantidad de elementos aparentemente contradictorios. El pueblo tenía una historia accidentada de escolarización antes de la entrada del sistema federal de escuelas rurales a finales de los años 1920. La

5 La Imagen 16 fue proporcionada por el Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, México.



“Día de la raza,” procesión 12 de octubre, 1938. San Felipe Hidalgo, 1933. Foto del AHSEP.

foto se tomó el “Día de la raza”, 12 de octubre, fecha que marca el “descubrimiento de América”, es decir la conquista española, pero que en México celebra justamente la ‘raza’ indígena, y no la hazaña de Cristóbal Colón. Por otra parte, la situación conjuga la tradición de una procesión religiosa pueblerina con la acción escolar emprendida por la nueva Secretaría de Educación Pública. La avanzada del desfile/procesión son mujeres, y hacia el fondo hay niñas con uniformes blancos. Los hombres se encuentran al lado, mirando el evento. Ello puede ser una señal del cambio de relaciones de género propuesto por los maestros de la época. Sin embargo, las mujeres visten su tradicional rebozo y portan en primer lugar un estandarte del tipo utilizado en las celebraciones de los santos patrones. En segundo plano, se alcanzan a ver las palabras *Comité de Educación* en una manta más sobria y, más atrás, otra alusiva a la Salud, instituciones establecidas por los maestros federales. Su recorrido pasa por casas de tipo rural intercaladas aun con milpas, parcelas de maíz, en una época anterior a la urbanización ineludible que les llegarla hacia final del siglo.

No sabemos gran cosa acerca del momento, de los dramas y las tramas inmediatas que precedieron esta puesta en escena. Sin

embargo, todo indica no una simple superposición de dos tiempos, sino una verdadera integración de elementos orquestados en apoyo a una escuela pública cuya consigna oficial era ‘desterrar la superstición’. Por otra parte, no era una mezcla insólita, pues los pueblos tenían años dedicando altares a los próceres de la nación, en particular al Cura Miguel Hidalgo, y los nuevos teatros al aire libre permitían seguir con esa práctica en los años de la educación socialista. Estas escenas revelan ‘tiempos’ que no corren paralelos, sino que se entrelazan unos con otros y se van mimetizando hasta convivir en el plano cotidiano de maneras inimaginables desde una historia basada en las versiones oficiales de un lado u otro.

CONCLUSIONES: METÁFORAS PARA LLEGAR A OTRAS HISTORIAS

Para resumir algunas de las ideas que sugieren estos relatos y estas fotografías, retomo los cinco rubros que he propuesto.

1. Materialidades. Uno de los avances más importantes de la historiografía reciente es la consigna de mirar en lo posible hacia la mate-



Comité en el teatro al aire libre. Cuaquilpan, 1933. Foto del AHSEP.

rialidad de los sucesos, de recordar la fragilidad material de nuestros propios documentos textuales y gráficos, pero además de usar esta información para poder imaginar entornos físicos y simbólicos concretos. Sin embargo, no es necesario tomar la noción de materialidad como equivalente a existencia física. Como metáfora, la materialidad nos conduce hacia otra comprensión de cuestiones como la ley y la luz, entre muchas posibles. Se trata de una lectura que da cierto contrapeso a la fuerte tendencia, reforzada por ‘el giro lingüístico’, a pensar en sistemas simbólicos, ideologías, mentalidades, normas y doctrinas pedagógicas.

2. El panóptico invertido. Pocas metáforas han sido tan fecundas en la historia de la educación como la del *Panóptico*, usada por Foucault como prototipo de la vigilancia institucional que ejerce la escuela sobre la juventud. Ha sido impactante comprobar tanto en las huellas materiales como en los fragmentos discursivos del pasado la presencia de este modelo en la planeación de las escuelas. Sin embargo, no hay duda de que la metáfora también ha inhibido la exploración de sus propios límites también previstos por Foucault (1997). Por ello, es urgente la tarea de empezar a invertir el panóptico y mirar, en lo posible, los

entornos educativos y las experiencias desde la perspectiva de los estudiantes. Encontrar un ordenamiento propio y alternativo de los espacios escolares, como del patio reseñado anteriormente, puede cambiar gran parte de la historia escrita: en torno a la educación en nuestros países.

3. Movimientos. Los documentos y las fotos, la escritura misma de la historia, tienden a detener el movimiento inherente en el devenir histórico. Lo difícil es percibir el movimiento, darle la credibilidad que merece. ¿Cuál escuela queremos descubrir finalmente, la escuela representada en las ‘fotos de clase’, tomadas bajo la consigna de ‘no moverse’, o el relajo que presenta el grupo juvenil momentos antes y momentos después de esa foto? Ello se aplica a todos los aspectos de la educación formal, sobre todo a los documentos que estructuran desde arriba una realidad que es construida más bien en el movimiento cotidiano⁶. Se trata de una metáfora que permite distanciarnos de la tendencia a equiparar la realidad social con un Discurso o Texto a ser interpretado. Además, recuperar el movimiento y recons-

6 Ver estas ideas en Rockwell, 1999: 113-128.

truir los pequeños dramas que ocurren día a día, reforzaría la veta narrativa tan valorada por Ricoeur (1995).

4. Redes. Mirar la historia social como movimientos que ocurren a lo largo de las trayectorias entrecruzadas, en lugar de en espacios cerrados, nos obliga a cambiar la visión tópica del mundo social, y especialmente del educativo, para verlo como conjuntos de redes complejas a diferentes escalas. Los sucesos encontrados en el mundo educativo vinculan la vida escolar con los itinerarios personales de los sujetos involucrados, con los intereses políticos de las autoridades en turno, con las presiones de un mercado cada día más agresivo. Todo ello rompe inevitablemente con las historias institucionales, donde las organizaciones y los planteles parecen existir sin mayor intervención del exterior, sin mayores consecuencias para la vida extramuros. Encontramos con la metáfora de las redes situaciones que rebasan la 'legalidad' de las instituciones y del propio sistema educativo, y nos muestran las dinámicas relaciones sociales, de clase, de género, de colectividad, de partido o de banda.

5. Temporalidades enredadas. Finalmente, la exploración de maneras distintas de en-

tender la temporalidad histórica, esa faceta generalmente implícita en la redacción historiográfica permite descubrir múltiples historias entrelazadas. Nos da herramientas para contrarrestar el predominio de las historias lineales, generalmente orientadas por la noción occidental del 'progreso'. La metáfora de temporalidades enredadas supera la noción de sedimentaciones temporales que finalmente remite a la evolución geológica de la Tierra. También nos obliga a pensar de otra manera la periodización, para dejar de privilegiar las categorías impuestas por los regímenes de gobierno sobre realidades complejas que las desconocen o las retan.

¿Qué encontraremos si viajamos con estas metáforas hacia rumbos desconocidos? Seguramente muchas más contradicciones y tensiones que cuando se presuponen formas sistémicas y estructuradas para organizar la evidencia del pasado. Encontraríamos situaciones que desbaratan la consistencia de muchas historias oficiales de la educación, que plantearían el devenir en términos distantes de la preocupación por calificar el atraso o la eficacia de las acciones estatales. Recordemos que sólo la visión desde la cima del poder es 'coherente', las realidades sociales y cultu-

rales de la tierra son muy otras. En este viaje, encontraríamos historias inesperadas.

BIBLIOGRAFÍA

- Armitage, M. 2005 "The Influence of School Architecture and Design on the Outdoor Play Experience within the Primary School" en *Paedagogica Historica* (Taylor & Francis) Vol. 41 (4/5), pp. 535-554.
- Braudel, F. 1979 "La larga duración" en *La Historia y las Ciencias Sociales* (Madrid: Alianza) pp. 60-106.
- Brehony, K. J. 2004 "A New Education for a New Era: The Contribution of the Conferences of the New Education Fellowship to the Disciplinary Field of Education, 1921-1938" en *Paedagogica Historica* (Taylor & Francis) Vol. 40 (5/6), pp. 733-755.
- Burke, C. 2005a "Contested Desires: the Edible Landscape of School" en *Paedagogica Historica* (Taylor & Francis) Vol. 41 (4/5), pp. 571-588.
- Burke, C. 2005b "Light: Metaphor and materiality in the history of schooling" en: Lawn, M.; Grosvenor, I. (eds.) *Materialities of Schooling. Design, Technology, Objects and Routines* (Oxford: Symposium Books), pp. 125-144.
- Chartier, A.-M. 2009 "Los cuadernos escolares: ordenar los saberes escribiéndolos" en *Cultura escrita y Sociedad* (España: TREA) Vol. 8, pp. 163-182.
- Dominique, J. 1995 "La cultura escolar como objeto histórico" en Menegua, M.; González, F. (coords.) *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica* (México: Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM).
- Dussel, I. 2005 "The Shaping of Citizenship with Style: a history of uniforms and vestimentary codes in Argentinean public schools" en Lawn, M.; Grosvenor, I. (eds.) *Materials of Schooling* (Oxford: Symposium Books) pp. 19-45.
- Foucault, M. 1976 *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* (México: Siglo XXI).
- Foucault, M. 1997 *Il faut défendre la société* (París: Gallimard-Seuil). Versión castellana: 1996 *Genealogía del racismo* (Buenos Aires: Altamira).
- Grosvenor, I. 2005 "The Art of Seeing: Promoting Design in Education in 1930s England" en *Paedagogica Historica* (Taylor & Francis) Vol. 41 (4-5), pp. 507-534.
- Hofstetter, R.; Schneuwly, B. (eds.) 2004 "Educational Sciences in Dynamic and Hybrid Institutionalization. Special Issue:

- The Role of Congresses and Institutes in the Emergence of the Educational Sciences” en *Paedagogica Historica* (Taylor & Francis) Vol. 40 (5-6), pp. 569-589.
- Lawn, M. 2004 “The Institute as Network: the Scottish Council for Research in Education as a Local and International Phenomenon in the 1930’s” en *Paedagogica Historica* (Taylor & Francis) Vol. 40 (5-6), pp. 719-732.
- Lawn, M.; Grosvenor, L. 2001 “When in doubt, preserve: exploring the traces of teaching and material culture in English Society” en *History of Education* (Taylor & Francis) Vol. 30 (2), pp. 117-127.
- Nespor, J. 1994 *Knowledge in motion* (Londres: Taylor and Francis)
- Nespor, J. 1997 *Tangled up in Schools* (Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum)
- Ricoeur, P. 1995 *Tiempo y narración* (México: Siglo XXI).
- Rockwell, E. 1995 “De huellas, bardas y veredas, una historia cotidiana en la escuela” en Rockwell, E. (coord.) *La escuela cotidiana* (México: Fondo de Cultura Económica) pp. 13-57.
- Rockwell, E. 1999 “Recovering history in the study of schooling: from the longue durée to everyday co-construction” en *Human Development* (Basilea: Karger) N° 42 (3), pp. 113-128.
- Rockwell, E. 2005a “Educational laws as material culture”, Trabajo presentado en el *History of Education Network 17* (Dublín: European Conference on Educational Research) 7-10 septiembre.
- Rockwell, E. 2005b “Walls, fences and keys: the enclosure of rural indigenous schools” en: Lawn, M.; Grosvenor, I. (eds.) *Materialities of Schooling: Design, Technology, Objects and Routines* (Oxford: Symposium Books) pp. 19-45.
- Rockwell, E. 2007 *Hacer escuela, hacer estado* (México: El Colegio de Michoacán; CIESAS; CINVESTAV).
- Roldan Vera, E. 2005 “Order in the Classroom: The Spanish American Appropriation of the Monitorial System of Education en *Paedagogica Historica* (Taylor & Francis) Vol. 41 (6), pp. 655-675.
- Rousmaniere, K. 2001 “Questioning the visual in the history of education” en *History of Education* (Taylor & Francis) Vol. 30 (2), pp. 109-116.
- Taller 1932 del Instituto de Investigaciones Estéticas, Universidad Nacional Autónoma de México 2006 *Utopía-No Utopía*, Catálogo de Exposición (México: Museo Casa Estudio Diego Rivera y Frida Kahlo), texto a cargo de González, R. y Dorotinsky, D.

Van Gorp, A.; Depaepe, M.; Simon, F. 2004
“Backing the Actor as Agent in Discipline
Formation: an example of the ‘secondary
disciplinization’ of the Educational
Sciences, based on the networks of Ovide
Decroly (1901-1931)” en *Paedagogica
Historica* (Taylor & Francis) Vol. 40 (5-6),
pp. 591-616.

Vidal Gonçalves D.; de Faria Filho, L. M. 2005
As lentes da história: estudos de história e

historiografia da educação no Brasil (São
Paulo: Autores Associados).

Viñao, A. 2005 “The School Head’s Office as
Territory and Place: location and physical
layout in the first Spanish
graded schools” en Lawn, M.; Grosvenor,
I. (eds.) *Materialities of Schooling.
Design, Technology, Objects and
Routines* (Oxford: Symposium Books)
pp. 47-70.

ESCUELAS EN TIEMPOS DE GUERRA

LA EDUCACIÓN EN EL CORAZÓN DE LA TLAXCALA REVOLUCIONARIA (1913-1918)* **

La relación entre revolución y educación suele plantearse a partir de las acciones realizadas por los regímenes que asumen el poder después de un movimiento revolucionario. En el caso de México, esto ha llevado a centrar la atención en la fundación de la SEP, el ideario de José Vasconcelos y los proyectos educativos “emanados de la Revolución”, durante los años veinte y treinta. Examinar lo que sucedió antes de 1921, en la década del movimiento revolucionario, permite abordar el tema desde otra mirada, sin los lentes forjados por la historia

oficial de la Revolución mexicana. El presente análisis se centra en el destino de las escuelas elementales en Tlaxcala durante el período de mayor conflicto militar y político. Propongo examinar la relación que se tejó en torno a la educación entre los pueblos y los sucesivos órdenes establecidos en Tlaxcala, por las urnas o por las armas, entre 1913 y 1918. El análisis permite ver cómo las estrategias de los distintos actores atravesaron y condicionaron la vida de las escuelas.

Asomarse a esta historia también permite conocer nuevas facetas del movimiento revolucionario. De hecho, las escuelas se convirtieron en campos de batalla: literalmente, cuando eran ocupadas como cuarteles o atacadas por “bandidos”, y políticamente, pues la resistencia pueblerina se expresaba en la renuencia a pagar impuestos de instrucción pública y a enviar a los hijos a las aulas. En este período, las fuerzas en pugna intentaban conseguir el monopolio de la violencia y el monopolio fiscal, que son

* De la edición: “Escuelas en tiempos de guerra: la educación en el corazón de la Tlaxcala revolucionaria (1913-1918)” en Buve, R.; Fowler-Salamini, H. (coords.) *La Revolución Mexicana en el Oriente de México* (1906-1940) (Frankfurt: AHILA; Verveut) pp.105-130.

** Agradezco el apoyo del personal del AHET, de mis auxiliares, María Elena Maruri y Lourdes Solares, así como los importantes comentarios del Dr. Raymond Buve y la Dra. Heather Fowler-Salamini a versiones anteriores.

cimientos del poder estatal.¹ Las estrategias de expansión y legitimación de los sucesivos grupos involucraban acciones en el ámbito educativo. La relación entre las autoridades estatales y los pueblos se expresaba de manera particularmente clara, permitiendo explorar un tema señalado hace años como “el talón de Aquiles” de la historiografía de la región, en particular la antigua tensión entre la autonomía local y la concentración del mando militar y político (Buve, 1994b: 91; 110-113).

En el Archivo Histórico de Tlaxcala (AHET) se conservaron intactos, hasta finales del siglo pasado, los legajos de documentos de instrucción pública, cuidadosamente liados en aquellos años. El vacío documental entre 1914 a 1916 confirma la discontinuidad fuerte entre el antiguo régimen y lo que se construyó después, pese a la ilusión de continuidad que dan algunas rutinas y giros retóricos. El archivo refleja el sesgo de la facción carrancista, victoriosa en esta región. No obstante, la lectura entre líneas de los documentos, con una “polinización mutua entre historia y antropología” (Buve, 1994b: 103; Rockwell, 2009), nos acerca a las personas precisas que intervinieron, hablaron y escribie-

ron en torno a la educación en los años de la lucha armada.

La tarea requiere primero sopesar qué tanto la educación formaba parte del caudal de demandas que se levantaron con la sublevación y recordar algunos rasgos del movimiento revolucionario en Tlaxcala. En segundo lugar, analizo el destino de las escuelas durante el levantamiento contra el “usurpador”, Victoriano Huerta. En tercer lugar, abordo la manera en que este “importante ramo de la instrucción” se volvió central en la estrategia del grupo constitucionalista que intentaba controlar el estado desde agosto de 1914 hasta julio 1918, cuando entró Máximo Rojas como primer gobernador electo. Si bien los virajes en las políticas federales entre la municipalización y la federalización educativa incidieron en el escenario local (Arnaut, 1998), encuentro que se forjó una respuesta local ante la demanda por la educación.

LA EDUCACIÓN POPULAR EN TLAXCALA: UNA TRADICIÓN INTERRUMPIDA

La relación entre pueblo y escuela en Tlaxcala data desde finales del siglo XVIII, cuando cada localidad debía contar con un preceptor de primeras letras pagado por fondos de las cajas

1 Dos ejes de formación del Estado señalados por Elías (1987).

de comunidad (Tanck de Estrada, 1999). En el contencioso proceso de Independencia, esta tradición de sostenimiento local se reforzó, pues en la petición que hizo Tlaxcala en 1849 para ser estado soberano, se argumentaba que contaba con 55 escuelas para niños y dos para niñas². Por otra parte, para ser pueblo, una localidad debía contar con hombres letrados para ocupar los cargos cívicos. Existía así una íntima relación entre el acceso a la escritura castellana y el interés por constituirse en pueblo autónomo, una tendencia que cobró particular fuerza en Tlaxcala. El gobernador liberal Miguel Lira y Ortega también impulsó la escolarización, pues para 1874 Díaz Covarrubias reportó una sorprendente cantidad de 192 escuelas (solo diez para niñas), ubicando a Tlaxcala en el primer lugar después de la capital en proporción de escuelas por habitantes (Díaz Covarrubias, 1875: 157-160).

Si bien el gobernador porfirista Próspero Cahuantzi fomentó la educación, estableciendo una nueva Ley y Reglamento de Instrucción Pública en 1898, he sostenido que su gobierno favoreció la apertura de escuelas para

niñas en las cabeceras, pero que para hacerlo cerró escuelas en muchas localidades menores, generando una demanda legítima en la población rural.³

En consonancia, ciertos documentos del movimiento revolucionario en Tlaxcala expresaban una consigna por “Tierras e instrucción primaria”⁴, a diferencia de los planes revolucionarios de Madero, Zapata y Carranza, que no mencionaron la educación. Es posible que hubiera influencia anarquista (Buve, 1994a: 74). Lo notable es que dada la larga historia de escolaridad, en los pueblos había niveles de alfabetización relativamente altos entre los hombres adultos que participaban en asambleas locales y firmaban numerosas peticiones y quejas.⁵

3 Ver Rendón Garcini (1993) y Rockwell (2007:61-68 y 282-286). De 182 localidades con escuela en 1874, se bajó a 147 localidades más 18 haciendas en 1907 y en 1909, Datos del “Cuadro preparado por la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes...”, en Miguel E. Schultz. dic., 1909, AHET-FRRO-IP caja 301, exp. 75 y Presupuesto, *Periódico Oficial de Gobierno del Estado*, Tlaxcala, 2 de enero de 1907.

4 Oficio a Tufino, Archivo Gildardo Magaña, caja 29, exp 13/607, citado por Ramírez Rancaño (1995:131-132).

5 En 1900, Hidalgo tenía un 28% de hombres adultos alfabetos; Zaragoza, un 17% y Ocampo, solo el 14%. En 1921, los municipios del centro/suroeste tenían

2 “Breves noticias estadísticas del Territorio de Tlaxcala...”, México, l. Cumplido, 1849, en García Verástegui y Pérez Salas (1990, vol. 11: 286-287).

Otra particularidad se encuentra en el sostenimiento de las escuelas. En Tlaxcala, los réditos de ciertas tierras comunales adjudicadas a particulares entraban al Fondo de Instrucción Pública del estado.⁶ Además, los municipios contribuían un 15% y los vecinos pagaban un impuesto personal para la instrucción. Durante las últimas décadas del Porfiriato, el gobierno estatal controlaba este fondo y lo repartía según el presupuesto anual autorizado por el congreso. En general, los municipios más pobres subvencionaban a los más ricos; por ejemplo, San Pablo Apetatitlán siempre recibía más de lo que aportaba y su vecina, Contla, mucho menos.⁷ En 1909 el estado destinaba un 24% del presupuesto a la educación, unos 5000 pesos al mes, frente a un 18% a las fuerzas de seguridad, lo cual da una base para examinar los siguientes regímenes.⁸

entre un 25% y un 28%, salvo los más indígenas, como Contla y San Pablo del Monte, con alrededor del 10%. Estimación a partir de datos de los *Censos Generales de Población*.

6 Circular General, 9 de octubre de 1856, en AHET-FRRO-IP caja 310, exp. 33, 1912.

7 En 1910, los municipios aportaban aproximadamente el 40% del Fondo de Instrucción Pública: AHET-FRRO-IP caja 302, exp. 26. En Puebla, los pueblos manejaban sus fondos para la instrucción (Acevedo 2006).

tes regímenes.⁸ Todo parecía estar en orden, y desde el ámbito de la educación formal no se sospechaba que en el entorno se daba inicio a un proceso revolucionario.

EL MOVIMIENTO REVOLUCIONARIO EN TLAXCALA

Antes de 1910 se habían manifestado los agravios en contra del longevo gobernador Próspero Cahuantzi. Figuraban en la lista la anulación de elecciones e imposición de autoridades municipales, la cancelación de derechos políticos, la represión a las protestas y un nuevo impuesto sobre propiedades rurales. El movimiento obrero sostenía vínculos con grupos sindicales en Orizaba y con el Club Regeneración, con los hermanos Serdán y los Campos, en Puebla. La participación en estos circuitos formó a los cuadros dirigentes liberales que protagonizarían la lucha revolucionaria en Tlaxcala. La red involucraba una capa pueblerina conocedora de la ley y lectora de los volantes y manifiestos políticos nacionales. De hecho, una medida impuesta a los obreros fue someter a censura

8 Presupuesto de 1909, *Periódico Oficial de Gobierno del Estado*, Tlaxcala, 2 de enero de 1909.

la publicación y lectura de materiales impresos (Buve, 1994b: 96-99 y 1994a: 77; del Castillo, 1953: 31-54).

En el corazón del estado, el centro suroeste, se ubicaban los municipios más rebeldes. La región era tierra de campesino-obreros, con un gran número de trabajadores de la rama textil, jornaleros, artesanos y pequeños comerciantes de diverso tipo. Contaba con el mayor número de hablantes del náhuatl registrados (y subestimados) en los censos. Incluso donde se perdía el uso de la lengua, una configuración socio-política particular recobraba la tradición indígena, construida durante varios siglos, con fuerte arraigo de maneras locales de concebir y ejercer los derechos ciudadanos y de ejercer cierta “libertad táctica” (Buve, 1994a: 49-52 y 1994c: 115-123).⁹ Entre los municipios, destacaba Contla, que fue centro de confluencia de los partícipes de la acción temprana el 26 de mayo de 1910 y cuna del sublevado Juan Cuamatzi, ultimado en febrero de 1911 (Buve, 1994b: 103-104 y 1994c: 126-129).¹⁰ Si bien muchos habitantes del centro/suroeste solo sufrían los emba-

tes y abusos cometidos por todas las partes en la contienda, otros salían en defensa del fuero local frente a la intervención externa o se enrolaban con los caudillos locales que invocaban la identidad indígena de la región.

El inicio de la Revolución se marca en la historiografía oficial con la declaración del Plan de San Luis el 5 de octubre de 1910. Sin embargo, la elección de Francisco I. Madero a la presidencia daba cierta ilusión de continuidad legal, bajo la cual se seguía cultivando el sentimiento radical que prevalecía antes de 1910. En 1911, el Partido Antireeleccionista Tlaxcalteca (PAT) había logrado que se eligiera al líder obrero Antonio Hidalgo como gobernador interino. Hidalgo se mantuvo en el poder, enfrentando a una liga de terratenientes que, con apoyo oficial, lo obligaron a oponerse a una huelga de peones. Perdió el respaldo de sus ex correligionarios, quienes determinaron oponerse a Madero (Buve, 1994c: 128-138; 144-145; Del Castillo, 1953: 92-108).

Pasó el año maderista sin que se modificara la estructura de gobierno. Las circulares de instrucción pública dejan entrever la oposición que Hidalgo enfrentaba en los pueblos. A inicios de 1912, el gobernador tuvo que ordenar a los ayuntamientos que dieran posesión a los maestros designados por la superioridad y que

9 Ver el caso similar de Ostula en Gledhill (2004).

10 AHET-FRRO-Justicia y Gobierno, caja 118, exp. 34, 1910.

los exactores cobraran los impuestos conforme a la Ley de Hacienda de 9 octubre, 1911, “para el puntual pago de los preceptores...”.¹¹ Los ayuntamientos enfrentaban la resistencia a pagar impuestos —algunos vecinos argumentaban que la revolución los había derogado— así como numerosas quejas por no haber abierto las escuelas.

A lo largo de 1912, hubo varios intentos de organizar al movimiento agrarista, así como fuerte represión a sus dirigentes. A finales de 1912, se reorganizó la Junta Revolucionaria de Puebla y Tlaxcala, que instaló su cuartel en la región de La Malintzi. Entre quienes se reunieron se encontraban Pedro Morales, Porfirio del Castillo, Andrés Angulo, Leopoldo Sánchez, Juan Vázquez y Ramírez, Máximo Rojas y Domingo Arenas, personas que desempeñarían un papel central en el movimiento revolucionario en contra del usurpador, Victoriano Huerta, y que posteriormente se sumarían a distintos bandos durante el conflictivo período constitucionalista (Buve, 1994c y 1994e; Ramírez Rancano, 1995: 24 34).

11 Circular 6 a Prefectos políticos, 15 enero 1912, AHET-FRRO-IP, caja 306, exp. 11. Circular sobre impuestos s/n, 5 de marzo, 1912. AHET-FRRO caja 308, exp. 46.

LAS ESCUELAS DURANTE EL MOVIMIENTO CONTRA HUERTA

Justo antes de la Decena Trágica, en febrero de 1913, la Liga logró derrocar a Hidalgo y colocar como gobernador interino a Agustín Sánchez, quien de inmediato militarizó al estado. En mayo, tras una elección conflictiva, Manuel Cuéllar, quien había sido el prefecto político responsable de la matanza durante las fiestas del centenario (1910) en Zacatelco, asumió el gobierno y formó un cuerpo armado contra los sublevados, con apoyo de los hacendados.¹² Las fuerzas revolucionarias se reorganizaron como parte del Ejército constitucionalista y fueron ganando control militar y político en las zonas del suroeste del estado. Reconocieron como gobernador a Pedro Morales, quien decretó la restitución de tierras, medida que prefiguraba el compromiso agrarista del movimiento tlaxcalteca (Buve, 1994c: 145-146).

Cuellar intentó gobernar a la manera acostumbrada. A los diez días de ocupar el puesto, transmitió a los prefectos “la intención del eje-

12 Informe rendido por el c. coronel Manuel Cuellar, *Periódico Oficial del Gobierno del Estado*, 4 de octubre de 1913.

cutivo de la nación de abrir una gran campaña contra el analfabetismo, para lo cual pedía noticias acerca de los lugares donde fuera más urgente establecer escuelas...”, Jorge Vera Estañol, al frente del despacho federal de Instrucción Pública y Bellas Artes, ofrecía 70 escuelas rudimentarias para Tlaxcala, sin embargo hay poca evidencia de su aceptación. En todo caso, la iniciativa no sobrevivió el año, pues en septiembre el despacho suspendió a sus inspectores en el estado.¹³

Hacia finales de 1913, aparecen en los archivos educativos señales del levantamiento revolucionario en la región. El maestro Severino Morales denunció haber sido “plagiado por una partida de bandoleros” en Cuamilpa, mientras que la autoridad, en Tetlatlahuca, reportó que Morales y otros habían sido “plagiados... por los revolucionarios”, por lo cual, “la escuela está vacante, a no ser que regrese el Director”.¹⁴ El recaudador de réditos de Chiautempan reportó un robo de los fondos de Ins-

trucción pública, en Xochiteotla.¹⁵ Algunas autoridades denunciaban como “trastornadores del orden público” a maestros identificados con la causa liberal; entre ellos figuraban Juan Vázquez y Ramírez y Leopoldo Sánchez, activos desde 1910.¹⁶

Muchos maestros renunciaban, pedían licencia o traslado, o simplemente desaparecían, particularmente en los distritos de Zaragoza y de Hidalgo.¹⁷ Las autoridades multaban a los padres por no enviar a los hijos a la escuela, aunque luego condonaran algunas multas “dadas las circunstancias especiales”.¹⁸ En otros casos los vecinos se quejaban de que las autoridades locales simplemente “no abren la escuela”.¹⁹ Antes de terminar el año escolar, el propio Cuellar había clausurado numerosas escuelas, la mayoría junto en los pueblos

13 Circular 89, 27 mayo 1913, y contestación negativa de Chiautempan y Contla, AHET-FRRO-IP, caja 321, exp. 48, 1913. Oficio del 6 de septiembre, 1913 del DIPBA, AHET-FRRO-IP caja 332, exp. 50.

14 AHET-FRRO-IP caja 323, exp. 43, 1913.

15 AHET-FRRO-IP caja 327, exp. 25, 1913.

16 AHET-FRRO-IP caja 323, exp. 63, 1913; AHET-XX-EP caja 31, exp. 26, 1918.

17 Hay numerosos casos en expedientes de las cajas 323, 324, y 325, en AHET-FRRO-IP, 1913.

18 AHET-FRRO-IP cajas 323, exp. 49 y 324, exp. 40, 1913.

19 AHET-FRRO-IP cajas 324, exp. 16, 325, exp. 43, y 326, exp. 16, 1913.

indígenas del corazón de Tlaxcala, como San Bernardino Contla, Tetlanohcan, San Diego Metepec, San Pablo del Monte y Tenancingo.²⁰ Aunque reabrió algunas en 1914, las clausuras anunciaban la insolvencia del gobierno y su falta de control sobre los sectores más rurales de la región.

En cambio, las escuelas de las principales cabeceras —por ejemplo, Apetatitlán, Chiautempan, Panotla, Zacatelco, Totolac, Nativitas— recibían visitas de inspectores, verificaban exámenes y rendían informes hasta finales de 1913.²¹ En la capital, se mantenía intacta la ilusión de un orden institucional. El Instituto Científico Literario (ICL) funcionaba durante 1913 y principios de 1914: concedía exámenes de preparatoria, otorgaba títulos y contrataba maestros, incluyendo a Severino Morales.²² En 1913, Cuéllar mandó

delegados al Congreso Nacional de Educación Primaria que se celebraba cada año desde 1910, esta vez en San Luis Potosí, donde se continuaba debatiendo la conveniencia de uniformar y federalizar la educación, como si fuera posible hacer planes nacionales sin percatarse de los profundos cambios que se gestaban en el entorno social.

Junto con la inestabilidad en el sistema educativo, entre 1913 y 1914 se agudizaban los problemas de recaudación. Numerosos expedientes señalan los adeudos en el Impuesto Personal de Instrucción Pública. Varios municipios —algunos de los más ricos y menos afectados, como Calpulalpan, Huamantla y Apetatitlán— solicitaban y obtenían la “condonación del pago del 15% que adeudan”.²³ Posiblemente los municipios de La Malintzi tampoco pagaban este 15%, pero no solicitaban ni obtenían la condonación.

20 Para el cierre y apertura de escuelas a lo largo de la década, me apoyo en el “Análisis estadístico de las escuelas de Tlaxcala” realizado por mi auxiliar, Lourdes Solares Ramos, basado en presupuestos y expedientes de AHET-FRRO-IP y AHET- siglo xx-EP.

21 AHET-FRRO-IP cajas 325, exp. 27, 58 y 326, exps. 12, 33, 36, 37, 51, 61, 1913.

22 Sobre el ICL, AHET-FRRO-IP, cajas 329 exp. 39, 330, exp. 64 y 332, exp. 6, 1913-1914.

23 AHET-FRRO-IP cajas 324, exp. 63, 327 exp. 27, 330, exp. 7, 331, exps. 52 y 62, 332, exp. 15, 1913-1914. Apetatitlán no lo había pagado desde 1910, AHET-FRRO-IP caja 302, exp. 26.

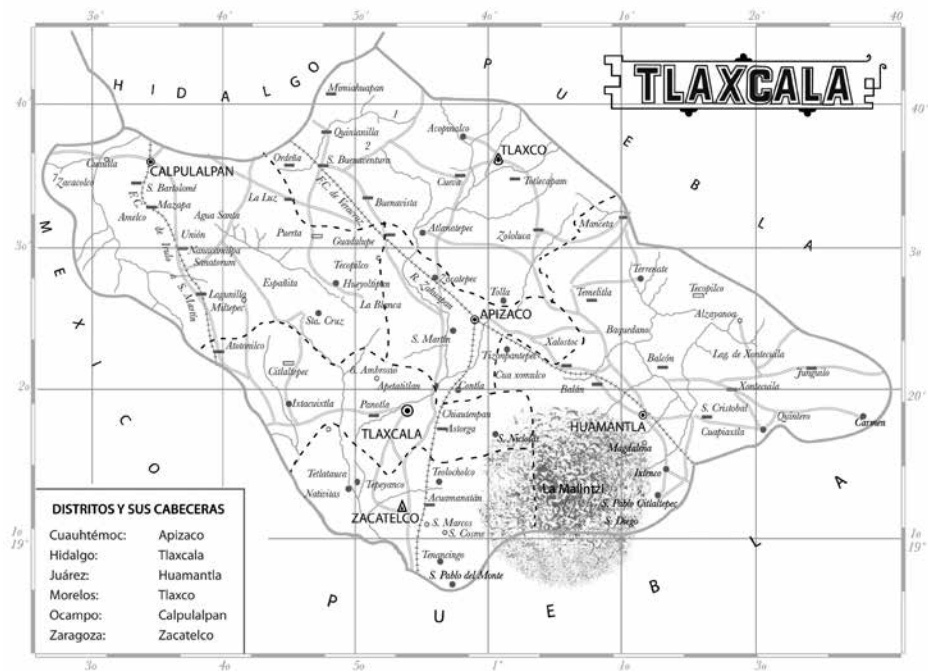


Imagen adaptada por Patricia Jardón de Mapa de Tlaxcala en: Antonio García Cubas, *Atlas metódico para la enseñanza de la geografía de la República Mexicana*, México, Imprenta Manguía, 1903.

En enero de 1914, Isabel H. Gracia, el director de la prestigiosa escuela de Calpulalpan, envió un escrito a Cuéllar, en el cual abogaba por una reforma educativa, administrada por maestros normalistas en lugar de concejos locales. Su lógica explícita era que la educación popular era necesaria para “combatir al enemigo ignorancia, causa de conmociones civiles y tal vez internacionales...”.²⁴ El proyecto fue enviado al director del ICL Rafael Casco quien aconsejó a Cuéllar que lo prioritario era “lograr la paz...”, pues luego llegaría lo demás. A principios de 1914, el ejército constitucionalista bajo mando de Venustiano Carranza lograba avances importantes. Cuéllar intentaba hacer frente a los rebeldes y reforzar su propia posición militar; para ello contaba con el 21 % del presupuesto a la “guerra contra los alzados”, contra un 23,4% dedicado a la instrucción pública.²⁵ Para agen-

ciarse fondos, jugó dos cartas que afectaron a las escuelas: ordenó la “redención” (venta) de los Terrenos de Instrucción Pública y trasladó la recolección de los impuestos personales para la instrucción a los ayuntamientos.²⁶

En este contexto, Cuéllar emprendió la clausura masiva de escuelas; casi es posible esbozar un mapa de la confrontación revolucionaria a partir de las localidades afectadas. Entre marzo y abril, entregaron inventarios de cierre casi todas las escuelas del Distrito de Zaragoza, incluyendo su cabecera, Zacatelco.²⁷ El 28 de abril, el oficial mayor giró órdenes de clausurar “temporalmente” más de 30 escuelas de pueblos, y suspender algunos maestros de cabeceras, en el distrito de Hidalgo.²⁸ Del municipio de Tlaxcala, la capital, desaparecieron siete escuelas. Cuéllar comunicó a los maestros que no se abo-

24 “Exposición pedagógica que rinde el C. Profesor Isabel H. Gracia al C. Gobernador del Estado Señor Coronel Don Manuel Cuéllar, concreta a los inconvenientes que ha podido observar en su prolongada labor pedagógica, y los proyectos que propone para la reforma del actual Reglamento de Instrucción Primaria”, 14 de enero de 1914, AHETFRRO-IP caja 329, exp. 15.

25 Presupuesto de 1913, *Periódico Oficial de Gobierno del Estado*, enero de 1913, de hecho, propuesto por Hidalgo; no localicé el de 1914.

26 Decreto que previene “a los adjudicatarios de terrenos pertenecientes a la instrucción pública, que rediman el capital que reconocen”, AHET FRRO-IP caja 327, exp. 29. 1914. En cuanto a la recaudación, AHET-FRRO-IP caja 331, exp. 64, 1914.

27 AHET-FRRO-IP cajas 329, exp. 37 y 331, exp. 3. Para Zaragoza, evidencia de cierres en AHET-FRRO-IP cajas 326, exp. 15, 331, exp. 52 y 332, exp. 43, 1914.

28 AHET-FRRO-IP cajas 332, exp. 6 y 333, exp. 26, 1914.

narían los sueldos, y aprovechó la ocupación norteamericana del puerto de Veracruz, el 21 de abril de 1914, para proponerles “presentarse para ingresar al servicio de armas, atenta a la obligación que tiene todo ciudadano en casos como el presente...”. Algunos maestros se defendieron. El director de Zacatelco donó dos días de sueldo, y en la larga misiva argumentaba “[quienes sentimos] en nuestras venas la sangre de Cuauhtémoc, debemos acceder en auxilio del Gobierno... para conservar a toda costa siempre libre la herencia preciosa que nos legaron nuestros padres”.²⁹ Los maestros de la escuela de Ixtacuixtla, en cambio, ofrecían:

[...] para ayuda de los gastos que demanda la guerra extranjera, una tercera parte de nuestros honorarios, y que teniendo en consideración que la niñez educanda no adelanta en sus estudios, suplicamos a esa superioridad, tenga a bien que sigamos al frente de los planteles que se nos han confiado.³⁰

29 Oficio transcrito por el prefecto de Zaragoza, 15 de mayo 1914, AHET-FRRO-IP caja 332, exp. 17.

30 Oficio 11 de mayo, 1914, AHET-FRRO-IP caja 332, exp. 6.

Cuéllar agradecía su resolución patriótica que “se tomaría en cuenta a la reapertura de las escuelas, que se verificará cuando se encuentren los vecinos al corriente del pago del impuesto personal”. Los ahorros que hizo se aplicaron más bien a la guerra contra los rebeldes al interior del estado, mientras se cancelaban plazas de inspectores y se restringía la compra de útiles. En otros distritos, los prefectos políticos tomaron la iniciativa. El 17 de junio, el prefecto de Cuauhtémoc clausuró escuelas en unos diez pueblos donde “no están al corriente con el pago de la contribución personal, y hay una irregularidad en la asistencia, o donde los directores no pueden trasladarse a sus pueblos”.³¹ El 15 de junio, el prefecto de Juárez, reportó:

[...] tengo la honra de comunicar a usted... que con motivo de la constante resistencia de los bandoleros que me rodean por los puntos de Xaltitla, Pilancón, La Mancera, Aguashuatepec, Teacalco, Quetzalcoapan y San Mateo, para tomarlos y cometer en ellos sus acostumbradas depravaciones, ni los alumnos concurren a las Escuelas ni los Directores; [...] esta oficina se ha

31 Oficio del Prefecto, 17 de junio 1914, AHET-FRRO-IP caja 332, exp. 38.

visco precisada a suspender temporalmente las labores de esos planteles...³²

Con escasas medidas, se desmoronaba una de las facetas visibles del gobierno, el sostenimiento de escuelas en los pueblos. Mientras tanto, los revolucionarios ganaban terreno en la región. En agosto de 1914, mientras Álvaro Obregón ocupaba la Ciudad de México, el general Pablo González nombró gobernador y comandante militar de Tlaxcala a Máximo Rojas. En noviembre, Carranza desconoció a la Convención de Aguascalientes y se instaló como primer jefe del Ejército Constitucionalista en Veracruz. La Ciudad de México permaneció durante el resto de 1914 bajo control de las fuerzas de Pancho Villa y de Emiliano Zapata y todo parecía indicar que la Convención gobernaría. En 1915, los decretos de Carranza y las victorias de Álvaro Obregón sobre Villa el año siguiente cambiarían el destino de la Revolución.

ESTRATEGIAS EDUCATIVAS DEL EJÉRCITO CONSTITUCIONALISTA EN TLAXCALA

Aunque la historia oficial de Tlaxcala marca una continuidad en el relevo del ejecutivo del estado, de Cuéllar a Luis J. García y a Máximo Rojas, la situación implicaba una ruptura real tanto con el antiguo régimen como entre las fuerzas revolucionarias locales. El ejército constitucionalista había trasladado la capital a la ciudad vecina de Chiautempan y controlaba las principales plazas y vías férreas en el estado (Buve, 1994c: 139-145; Ramírez Rancano, 1995: 24-34). Pablo González había negado el generalato a Domingo Arenas y, después de varios desencuentros con Máximo Rojas, en noviembre de 1914, Arenas se rebeló y tomó control de las fuerzas más radicales. En diciembre de ese año, los arenistas ocuparon la ciudad de Tlaxcala y la región suroeste se convirtió en territorio rebelde. Sin embargo, durante 1915, Rojas logró extender su control sobre los municipios del sur, incluyendo Zacatelco y Arenas se trasladó hacia Calpulalpan y Puebla (Buve, 1994c, 1994e; Ramírez Rancano, 1995: 75-85).

De 1914 a 1918, entre la confrontación armada y la “danza de los gobernadores provisiona-

32 Oficio del Prefecto, 15 de junio 1914, AHET-FRRO-IP caja 332, exp. 35.

les” (Ramírez Rancaño, 1995: 166), los dos bandos intentaban gobernar sus respectivos territorios.³³ Los gobernadores militares designados por Carranza controlaban a los ayuntamientos, recababan impuestos y emitían decretos para legitimar su mando. Las fuerzas arenistas también imprimían circulares, nombraban autoridades locales y sobre todo, lograron intervenir varias haciendas (Ramírez Rancaño, 1995: 75-85, 103-114, 145-147; Buve, 1994e).

Al asumir el mando constitucionalista, Máximo Rojas tomó una pronta determinación en relación con las pocas escuelas que habían sobrevivido la ola de clausuras de Cuéllar. El quince de septiembre de 1914 decretó:

[...] en acuerdo de hoy ha tenido a bien disponer que queden clausuradas temporalmente todas las escuelas oficiales del estado, tanto elementales como superiores, con objeto de reorganizar el importante Ramo de la Instrucción Pública, a fin de que corresponda debidamente en lo sucesivo a las exigencias de la presente situación...³⁴

33 Villa en Chihuahua y Zapata en Morelos también emprendían acciones de gobierno en paralelo a la contienda militar.

34 Circular del secretario general de Gobierno, AHET-FRRO-IP caja 333, exp. 26, 1914.

La circular agregaba que los salarios devenidos solo se pagarían según las posibilidades del erario. Por supuesto, los fondos del régimen anterior habían desaparecido, pero poco a poco se restableció la recaudación y los procesos administrativos.

La escasa evidencia documental de este período de parcial control constitucionalista muestra que había autoridades municipales que intentaban administrar sus jurisdicciones.³⁵ Las escuelas daban legitimidad a los gobiernos locales y algunas siguieron funcionando a pesar de las órdenes de clausura. Así, a finales de 1914, varios directores entregaron a algún empleado estatal anónimo, en la manera acostumbrada los informes, inventarios y exámenes finales. Huamantla seguía cobrando impuestos de instrucción pública y Apetatitlán una vez más, obtuvo condonación de un 15%. Los maestros entregaban solicitudes de empleo y de licencia. El 23 de diciembre, un desconocido Lic. José Vasconcelos envió un oficio diciendo que por acuerdo del primer jefe del Ejército Constitucionalista, “se ceden a ese Gobierno la Escuelas Rudimentarias, con muebles, útiles y enseres

35 Hay unos 40 expedientes en AHET-FRRO-IP y el Fondo Siglo xx, Educación Pública, para 1914.

en uso”. Pide además al gobernador: “Se sirva decir si está dispuesto a continuar sosteniendo las escuelas”.³⁶ El 26 de diciembre de 1914, Carranza tomó una decisión que conjugaba una demanda sentida con una estrategia para desmovilizar a los rebeldes: decretó el municipio libre y abolió a la “odiosa institución de los jefes políticos”. Este cambio pretendía apoyar la “autonomía de los municipios”, lo cual, entre otras, cosas “impulsará el desarrollo y funcionamiento de la enseñanza primaria”.³⁷

Esta política fue retomada por el coronel Porfirio del Castillo, nativo de Puebla y participante en el movimiento desde 1910, quien de manera hábil ejerció el mando, primero como secretario de Gobierno de Rojas y, a partir del 16 de mayo de 1915, como comandante y gobernador provisional nombrado por Carranza. Aunque el material de archivo sigue siendo

escaso, contamos con la elocuente versión del propio Del Castillo en *Puebla y Tlaxcala en los días de la revolución mexicana*, obra publicada en 1953 ya a la luz de la Revolución hecha partido institucional. En este tratado resalta el nuevo sentido que adquiriría la palabra *Revolución*, ligada a la palabra *Estado*, bajo su mando.

El estado de intranquilidad y desconfianza con todas las complicaciones propias de la lucha armada, y por consiguiente la Hacienda del Estado desorganizada, circunscrita al territorio controlado, eran los primeros escollos que dificultaban una labor gubernativa progresista y de amplias proyecciones [...] se podía conseguir mucho conquistando a los pueblos mediante el orden impartiendo garantías individuales [...] afrontando los problemas [...] había que hacer algo y lo hicimos en la medida de nuestras posibilidades. Era por la Revolución y el Estado (Del Castillo, 1953: 205-206).

Del Castillo, además de ser militar, era normalista de origen y se interesó en el asunto de la educación: “profesamos el principio de que *Será la Patria lo que sea la Escuela*, y que solo por la cultura encontrarán los pueblos el camino hacia su efectiva liberación y prosperidad”. Días después de tomar el cargo, firmó un cuar-

36 Oficio 23 diciembre 1914, firma de José Vasconcelo, AHET-FRRO-IP cajas 333, exp. 10 y 333, exp. 40, Vasconcelos había sido encargado de Instrucción Pública por la Convención, pero en esta fecha parece transmitir órdenes de Carranza.

37 Decreto que reforma el artículo 109 de la Constitución Federal de 1857, Municipio Libre H. Veracruz, diciembre 26, 1914.

to acuerdo, desde Chiautempan, con sello del gobierno del estado.

Siendo la Instrucción Pública uno de los principales ramos a que debe prestar preferente atención el Gobierno emanado de la Revolución encontrándose este ramo enteramente abandonado, en primer lugar porque los Gobiernos dictatoriales no procuraron su desarrollo normal, por otra parte, por las circunstancias del momento, pero siendo ya oportuna atenderlo con esmero a fin de que las masas populares tengan medio eficaz para instruirse, *al menos en los lugares controlados por el Gobierno*, tengo a bien acordar: Gírese circular a todo los Presidentes Municipales del Estado para que a la mayor brevedad propongan personas aptas para desempeñar el magisterio invitándolas a concurrir ante este Gobierno para que en vista de sus aptitudes, se les expida el nombramiento correspondiente y a continuación se verifique la apertura de clases en los establecimientos de referencia.³⁸

Porfirio del Castillo abolió el impuesto personal y pidió a los ayuntamientos que consiguieran contribuciones. Intentó fortalecer

los presupuestos propios de los municipios, “asignándole en efectivo el importe de las erogaciones para instrucción pública, juzgados y gastos del ayuntamiento con cuya medida fue una realidad en el estado de Tlaxcala la institución del municipio”. Apetatitlán fue el primer municipio declarado formalmente “libre” con Rafael Apango futuro gobernador como presidente (Del Castillo, 1953: 212; Cuellar, 1975). Sin embargo, el ayuntamiento, acostumbrado a las condonaciones de sus contribuciones, no logró sostener sus propias escuelas. Frente a la dificultad de transferir las escuelas a los municipios —algunos alegaban no poder asumir el gasto— además de la pérdida de los réditos de los terrenos de instrucción pública, Del Castillo buscó alternativas para financiar el ramo, incluyendo un nuevo impuesto sobre la producción y venta del pulque. Contaba también “con la anuencia y promesa de ayuda moral y material del Primer Jefe don Venustiano Carranza”. Así, estaba en condiciones de aumentar el presupuesto de 1916 destinado a las escuelas, según él, “de un total anual de 75.904,00 pesos al año... a pesar de las circunstancias anormales, elevamos a la cantidad de 328.407,56 pesos, o sea, la tercera parte del total de la renta que percibía el Estado”. Decía contar con otros

38 Acuerdo # 4, 18 de mayo 1915, AHET-XX-EP caja 21 exp. 17. Itálicas mías. Pocos maestros tenían estudios de normal.

200.000 pesos para la Fuerza de Seguridad, para pacificar la entidad.³⁹

La invitación a proponer maestros propició una oleada de licitudes de apertura de escuelas. Para noviembre de 1915, casi todas las escuelas de cabecera entregaron exámenes finales. Anastasio Meneses, nombrado gobernador el 20 de noviembre de 1915 por los revolucionarios identificados con la Convención, también prometía fomentar la instrucción pública (Ramírez Rancaño, 1995: 82-84) pero no pudo concretar nada. Sin embargo, la doble autoridad seguramente afectó el destino de las escuelas. En 1916, se regularizaron las escuelas de la mayoría de los pueblos, pero unas 30 localidades del centro y del sur permanecían sin maestros.⁴⁰

39 Ver Rockwell (2007: 72-73); Del Castillo (1953: 209-221). "Informe presentado por el C. Gobernador... Coronel Porfirio del Castillo", Imprenta del Gobierno, 31 de diciembre de 1916, AHET Folletería caja 4-140. Circular n° 22, AHET-XX-EP caja 23, exp. 4, 1915. Documentos en AHET-XX-EP, cajas 21, exp. 4 y 23, exp. 4, 1915. No encontré presupuestos impresos para los años 1915 y 1916, por lo cual no pude confirmar el dato ni calcular el porcentaje.

40 Algunos eran pueblos considerados rebeldes desde antes, como Contla, Cuauhtenco, Tepehitec, Metepec, Tetlanohcan, Cuamilpa, entre otros.

En parte, el problema se generaba al interior de los municipios. Desde tiempo atrás, los ayuntamientos no habían sido electos, sino designados por las autoridades, y sus acciones a menudo resultaban arbitrarias. Algunos ayuntamientos interpretaban la legislación aún vigente (el reglamento de 1898), junto con el decreto del municipio libre para ejercer un control sobre las escuelas tanto de la cabecera como de los pueblos sujetos. El ayuntamiento de Teolocholco tuvo conflictos en relación con la segunda escuela de la cabecera y la del pueblo de Aztlama. Muchos ayuntamientos negaban su apoyo a los barrios sujetos, pues preferían que los vecinos contribuyeran a los gastos y trabajos de la escuela del pueblo, como sucedió con Ayometitla (Teolocholco) y Aztlama (Contla) (Solares, 2009; Rockwell, 2007).

En estos casos, algunos pueblos acudían directamente al gobierno estatal. Los vecinos de Aztlama usaron el antecedente de haber tenido escuela rudimentaria para solicitar al gobernador un maestro y, en el mismo acto, el reconocimiento de un agente municipal⁴¹. Otros pueblos buscaban diversos apoyos; La Magdalena "solicita de este Gobierno su valio-

41 AHET-FRRO-IP caja 335, exp. 43, 1916.

sa cooperación [...] para establecer una biblioteca pública en el lugar”.⁴² Lo que más cambió fue la facultad de los vecinos, por lo menos en las cabeceras, de proponer a los maestros. Sus inclinaciones políticas se mostraban en sus peticiones, aunque en general valoraban la calidad docente por encima de las posiciones ideológicas.

Mientras tanto se fortalecía la gestión profesional de la instrucción, pues Del Castillo contaba con:

[...] magníficos colaboradores en los días de la Revolución, quienes estaban formando un electo cuerpo de profesores poblanos y tlaxcaltecas, de prestigio y capacidades indiscutibles, como Gilberto Bosques, Rafael Pérez de León, Manuelita Silva, Pedro Suárez, Román Saldaña Oropeza, Galación Pérez, Panchito Salinas, Mercedes Cuautli, Juan Vásquez Ramírez (del Castillo, 1953: 213).⁴³

Tanto él como los siguientes gobernadores constitucionalistas integrarían a sus proyectos educativos a varios de estos maestros identificados con la tradición liberal. Como ocurrió en

varios estados,⁴⁴ Tlaxcala convocó a un congreso Pedagógico en 1916, con la destacada participación de Gilberto Bosques, Rafael Pérez de León y Pelagio C. Manjarrez: “En ese congreso se trazó el proyecto de una nueva Ley de Educación Pública” (Del Castillo, 1953: 210-215).⁴⁵

Del Castillo integró una Comisión de Estudios para revisar la legislación de educación popular en Tlaxcala,⁴⁶ probablemente con Bosque y Pérez de León,⁴⁷ y tal vez Pedro Suárez Angulo, joven tlaxcalteca que había sido becado por Cahuantzi a la Escuela Nacional de Maestros, donde se radicalizó. Mientras tanto, Del Castillo tomaba medidas: emitió un decreto sobre la laicidad, elogiado por otros gobiernos como primero en el país, pues antecedió a la Constitución de 1917 (Del Castillo, 1953: 210-211). Desde mayo de 1915, coincidiendo con un asalto que sufrió el plantel se había determinado que el Instituto Científico Literario—ante su lamentable estado— se convirtiera

42 AHET-FRRO-IP caja 336, exp. 3, 1916.

43 Del Castillo (1953: 213).

44 Por ejemplo, Pachuca, AHET-FRRO-IP caja 336, exp. 50 y Sonora, AHETFRRO-IP caja 336, exp. 56, 1916.

45 Bosques destacaría en el mundo diplomático.

46 AHET-FRRO-IP caja 336, exps. 24, 39 y 42, 1915-1916.

47 Pérez de León era inspector de las Escuelas Oficiales, AHET-FRRO-IP, caja 335, exp. 3, 1916.

en Escuela Superior para Niños.⁴⁸ Con una parte de sus recursos e inventarios, Del Castillo estableció una Normal, bajo dirección de Gilberto Bosques, ocupando para ello un anexo del templo de Ocotlán.⁴⁹ También transmitió en una circular la disposición del primer jefe Carranza de impartir “enseñanza militar en las escuelas de la república”.⁵⁰

Mientras realizaba estas acciones, Porfirio del Castillo también se desempeñaba como militar; aseguraba la línea del ferrocarril mexicano y ocupaba territorio rebelde. Estableció una Comisión Local Agraria que operaba bajo las restricciones impuesta por Carranza en 1916 de devolver haciendas a sus dueños y canalizar el reparto por la Comisión Nacional Agraria. Sobre su obra, Del Castillo concluye: “los rebeldes ya no encontraron las facilidades y la

cooperación de los pueblos y los campesinos intensificaron sus labores” (Del Castillo, 1953: 217). No obstante, Domingo Arenas se sentía fuerte en su territorio en 1916. Aunque los constitucionalistas avanzaban sobre Zapata en Morelos, Arenas mantenía suficiente autonomía para aumentar sus efectivos y se afianzaba con el reparto de tierras, aludiendo al decreto agrario expedido por Carranza en 1915 y al Plan de Ayala, pero desconociendo las órdenes más recientes de Carranza (Ramírez Rancaño, 1995: 75-85, 113-114).

El 10 de julio de 1916, Porfirio del Castillo dejó el mando constitucionalista en el estado (Del Castillo, 1953: 214). Había logrado cambiar la estructura administrativa. A pesar de su defensa del municipio libre y a la ley “para efectuar por primera vez elecciones municipales directas” (decretada por su sucesor el 14 de julio 1916) (Meade de Angulo, 1986: 74-75),⁵¹ tendía a resolver la relación entre los gobernadores estatales y los municipios favoreciendo al poder central. Así, la provisión de la instrucción primaria, función destinada inicialmente a los ayuntamientos, quedó concentrada en el gobierno estatal, con apoyo de los norma-

48 AHET-FRRO-IP-IP caja 334, exp. 38, 1915. AHET-XX-EP caja 22, exp. 57, Vicente Coca reportó tranquilidad después del asalto al ICL el 29 de mayo de 1915. Oficio de 14 diciembre, 1916. AHET-XX-EP caja 23, exp.4.

49 Nombramiento de director del Instituto Normalista del Estado, a favor de Gilberto Bosques. AHET-FRRO-IP caja 336 exp. 28, 1916.

50 AHET-FRRO-IP caja 337, exp. 8, 1916. Orden del Departamento de Militarización, México, 24 de mayo, 1916.

51 Ley Electoral expedida el 14 de julio, 1916.

listas. La apertura de las escuelas constituía un arma vital en la legitimación de un nuevo régimen. De hecho, Del Castillo establecía escuelas también en localidades dentro del territorio arenista.

En diciembre 1916, Domingo Arenas, distanciado de los zapatistas, acordó la unificación con los constitucionalistas, hecho que fue reportado como una “rendición”. Sin embargo, controlaba con su propio criterio parte de Tlaxcala y la región poblana de los volcanes. Continuaba realizando actos de gobierno, incluso en contra de las autoridades nombradas por el gobernador carrancista; cobraba impuestos, pedía estadísticas y fundaba colonias agrarias (Ramírez Rancaño, 1995: 145-147).⁵² Tanto él como Del Castillo reconocían la importancia de ejercer funciones de gobierno, incluyendo la instrucción pública, para mantener sus posiciones militares. Años después Del Castillo afirmó que Arenas, ya aliado con los constitucionalistas, le había propuesto pacificar el estado de Morelos, si Carranza le proveyera, además de parque, “víveres... ropa... semillas... y trescientos maestros con bastante material para

abrir trescientas escuelas” (Del Castillo, 1953: 160). Sin embargo, la alianza de Arenas con los constitucionalistas le costaría la vida; murió a manos de los zapatistas después de un intento fallido de negociación con ellos, el 30 de agosto de 1917.

LOS MANDOS CONSTITUCIONALISTAS DESPUÉS DE PORFIRIO DEL CASTILLO

Aunque todo indica que Porfirio del Castillo dio el impulso inicial al proyecto educativo tlaxcalteca, no vio los resultados. Entre el 1 de julio de 1916 y el 1 de abril de 1917 Antonio Machorro se hizo cargo del gobierno. La capital regresó a la ciudad de Tlaxcala y Machorro se concentró en las medidas ordenadas por Carranza para estabilizar la economía y regularizar las funciones administrativas. Colocó a la Educación Pública bajo dirección profesional. Nombró a Pedro Corona, antiguo aliado del PAT y presidente de la comisión Local Agraria como visitador de las Presidencias Municipales, “para vigilar el Ramo de Instrucción Pública, principalmente en la reinstalación de la escuela que han permanecido clausuradas en las distintas poblaciones del estado, a causa de la

52 En Calpulalpan y Españita se fundaron ocho colonias.

Revolución”.⁵³ También retuvo a Pedro Suárez como inspector local honorario y conservador de monumentos artísticos del estado.⁵⁴

En 1916, un buen número de escuelas terminaba el año escolar de manera normal, celebrando reconocimientos y entregando informes prolijos de los avances a las autoridades locales.⁵⁵ Algunas prácticas seguían los modelos prerrevolucionarios: funcionaban los consejos de vigilancia locales y la correspondencia hacía alusión al Reglamento de Instrucción Pública de 1898. El nuevo orden institucional era bastante irregular, pues en muchos municipios las elecciones no tuvieron lugar o fueron declaradas nulas.⁵⁶ Los frecuentes cambios de autoridades municipales interfirieron con el funcionamiento normal de las escuelas y los ayuntamientos enfrentaban resistencia parti-

cularmente en los barrios y los pueblos sujetos (Solares, 2009). Con la desaparición de los prefectos todo se reacomodaba entre la nascente burocracia educativa y las autoridades locales, sin una nueva ley de instrucción que lo rigiera.

Tal vez por ello hubo intentos locales de innovación y reorganización. El presidente municipal de la ciudad ferrocarrilera de Apizaco, José María Suárez, propuso implantar una escuela mixta en vía de prueba,⁵⁷ contra la oposición urbana a la coeducación. Esta autoridad, junto con el regidor y el consejo de vigilancia, emitía volantes llamando a dar un mayor impulso a la educación exigiendo a los padres a cumplir con su deber y prohibiendo la contratación de menores.⁵⁸ Por otra parte, los maestros de Apizaco bajo liderazgo de Leopoldo Sánchez, miembro del grupo original de 1910, formaron una unión de maestros (una de las primeras de la década) para estudiar pedagogía, cultivar la literatura, formar una biblioteca y o tener un periódico, pero “por ningún motivo esta corporación se inmiscuirá en asunto políticos o religiosos”.⁵⁹

53 AHET-FRRO-IP caja 339, exp. 28, 9 de enero 1917. AHET-FRRO-IP caja 338 exp. 64, 1916.

54 AHET-FRRO-IP caja 338 exp. 9, 1916.

55 “Estado que manifiesta los nombramientos expedidos por este gobierno para Directores y Directoras de las Escuelas oficiales del Estado, durante los años de 1916-1917”. AHET-FRRO-IP caja 33 exp. 64.

56 Circular 144, *Periódico Oficial del Gobierno del Estado*, Tlaxcala, 3 de enero, 1917, que declaraba nulas algunas elecciones.

57 AHET-FRRO-IP caja 338 exp. 34, 1916.

58 AHET-FRRO-IP caja 341, exp. 33, 1917.

59 Oficio de 1 de abril, 1917, AHET-FRRO-IP caja 346, exp. 3.

Fue una primera señal del distanciamiento progresivo que habría entre los maestros más radicales y los correligionarios que accederían al poder. En los años treinta, los maestros de Apizaco se encontrarían en la vanguardia de la educación socialista en el estado.⁶⁰

En los últimos meses de 1916 se reunía en Querétaro el Congreso Constituyente, que promulgaría una Constitución reformada el 5 de febrero de 1917. La Carta Magna confirmó la jurisdicción estatal sobre la educación y abolió la antigua secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. A pesar de que se procedió a elegir gobernante, Tlaxcala continuaría bajo mando militar por otro año y medio. El 19 de abril de 1917, Carranza nombró al general Daniel Ríos Zertuche como gobernador interino. Tres días después de tomar el cargo, envió una circular pidiendo a los presidentes municipales datos sobre las escuelas, maestros y alumnos: “Estando convencido este Gobierno de que una de las principales deficiencias que hay que re-

mediar en el Estado es la Instrucción Pública, actualmente en abandono lamentable, por ser esta una de las principales orientaciones de la Revolución...”.⁶¹ El 16 de mayo volvió a pedir el “padrón de niños de 6 a 12 años”.⁶² Pocos días después, ordenaba a los directores de escuela “cumplir con sus obligaciones, no exigir regalos u obsequios, usar calzado y pantalones y ser altamente ejemplares...”, instrucciones que muestran que lo contrario ocurría.⁶³

Crecía la nueva estructura de gestión escolar bajo una dirección profesional, como lo había propuesto Isabel H. Gracia. El 29 de junio de 1917, Ríos Zertuche nombró a Enrique Fernández Marín como director general de Educación del Estado, aunque Gómez Lomelí, como secretario de Gobierno, defendió su propia autoridad, aclarando “que no lo distraigan [al director de educación] con asuntos de exclusiva

60 Bajo influencia del Partido Comunista, el inspector L. Ayala, y luego Germán Ramos, hicieron de la escuela federal de Apizaco un modelo. Sin embargo los maestros de la zona tuvieron conflictos con el gobernador Adolfo Bonilla, y con Rafael Pérez de León como director federal de Educación en el estado (Rockwell, 2007).

61 Circular 15 a los presidentes municipales, 21 abril, 1917, AHET-FRRO-IP caja 341, exp 33.

62 Circular 27, a los presidentes municipales, firmado por el secretario de Gobierno Gómez Lomelí, 16 de mayo 1917, AHET-FRRO-IP caja 341, exp. 33.

63 Circular número 30, a los directores, firmado por Gómez Lomelí, 24 mayo, 1917, AHET-FRRO-IP caja 341, exp. 56.

competencia de esta oficina”.⁶⁴ La indefinición de las competencias del nuevo puesto, hasta entonces meramente honorario, continuaría durante los siguientes diez años con modificaciones sucesivas tanto en las leyes como en el poder de quienes lo ocupaban. En julio, Fernández Marín intentó establecer una autoridad sobre los directores, volviendo a pedir “un informe detallado de toda la escuela, las que están funcionando [...] si es apto el director [...] y si hay vacantes”.⁶⁵

La Comisión de Legislación avanzó cuando Ríos Zertuche nombró a Pedro Suárez director de Educación Primaria del Estado. En oficio de 10 de septiembre, también designó a Rafael Pérez de León para trabajar en la Comisión de Legislación. Suárez pudo reclutar además un maestro de la Escuela Nacional, José María Bonilla, para trabajar en el proyecto.⁶⁶

64 Circular 39, firmado por Gómez Lomelí, sobre el nombramiento de Fernández Marín como director general de Educación Pública del Estado, 2 de junio, 1917. AHET-FRRO-IP caja 342, exp. 40.

65 Circular a los presidentes municipales firmada por Enrique Fernández Marín, 5 de julio, 1917, AHET-XX-EP caja 50, exp. 32.

66 José Ma. Bonilla era autor de cierto renombre y profesor de la Nacional de Maestros. Rafael Pérez de

La nueva Ley de Educación Primaria pasó por varias versiones antes de ser promulgada el último día de la gestión de Ríos Zertuche, en septiembre 1917. Las primeras versiones reflejan la influencia del pensamiento liberal decimonónico (al reconocer por ejemplo el derecho de la familia de educar a su hijo), pero este sesgo fue desplazado por la tendencia federal centrada en el deber del Estado de garantizar una educación “nacionalista, integral, laica, y gratuita”. En la versión publicada, se eliminaron las frases más cercanas al pensamiento porfiriano, como “educación popular”, y se reforzó el papel de una Dirección General de Educación.⁶⁷

Fueron meses de intenso trabajo de varios maestros del equipo preparado en tiempos de Porfirio del Castillo. Además del esfuerzo para

León recibió permiso para consultar a Bonilla, quien al parecer era maestro en la cárcel de la capital. Días después, Suárez propuso a Bonilla para ocupar la vacante Inspección de la 3ª zona, para trabajar en la Legislación Escolar, AHET-FRRO-IP caja 344, exp. 36, 1917, y caja 355, exp. 55, 1917.

67 Borradores de la Ley de Educación, AHET-FRRO-IP caja 44, exp. 36, y AHET-XX-EP, caja 23, exp. 4, 1917. *Ley de Educación Primaria para las Escuelas del Estado de Tlaxcala*. Tlaxcala, Imprenta del Gobierno, 1917, promulgada el 27 de septiembre. 1917.

terminar la ley, hubo otras iniciativas. En abril de 1917, Suárez, Vázquez y otros fundaron una sociedad de Estudios Pedagógicos, para preparar a los maestros en reuniones sabatinas.⁶⁸ Una circular recomendó enseñar higiene, “tomando como pretexto incidentes [...] para despertar en el pueblo el entusiasmo por la educación de nuestra raza”. Por otra parte, Ramón Saldaña propuso un método de disciplina, “mientras se promulga la nueva Ley de Educación Pública que está en proyecto, para abolir los castigos ásperos”, y cita a Locke: “La mucha severidad en los castigos, produce muy poco bien y sí mucho daño en la educación... los niños que han sido más castigados, raras veces hacen los mejores hombres.”⁶⁹

El primero de octubre de 1917, Carranza, ya presidente, retiró a Ríos Zertuche y designó al general Luis Hernández gobernador interino de Tlaxcala. Luis Hernández reformuló el presupuesto para el resto de 1917, con una partida excepcionalmente alta para educación pública, 45.823,40 para tres meses, y previó

asignar 177.129,85 pesos para el año de 1918, unos 15.000 pesos al mes. Pudo establecer 283 escuelas, el número más alto de la década. El monto representaba el 34,4% del presupuesto global y permitió atender a 157 localidades y 20 haciendas/fabricas, cinco de ella intervenidas.⁷⁰ En cambio, solo el 8,5% del presupuesto era para la fuerza de seguridad, pues para estas fechas esta función se habría transferido al ejército federal.

Hernández contaba con los mismos jóvenes maestros de los períodos anteriores. Ratificó a Pedro Suárez como director general de Educación. A tono con el régimen, la primera acción de Suárez fue enfatizar la directiva de impartir instrucción militar. “[...] dedicando al efecto una hora diaria [...] sin perjuicio de seguir dedicando a las demás asignaturas el tiempo que les corresponde”.⁷¹ Siguieron otras circulares indicando a los ayuntamientos que, si faltaran jurados para los reconocimientos finales, de-

68 Documentos en AHET-FRRO-IP cajas 341, exp. 14.

69 Circular del 5 de julio, 1917, firmada por Fernández Marín, AHET-FRRO-IP caja 346, exp. 24. Propuesta de R. Saldaña O., 20 de septiembre, 1917, AHET-FRRO-IP caja 346, exp. 3.

70 Presupuesto de octubre-diciembre 1917, *Periódico Oficial de Gobierno del Estado*, miércoles 17 de octubre, 1917 y Presupuesto de 1918, *Periódico Oficial de Gobierno del Estado*, Tlaxcala, miércoles 2 de enero, 1918.

71 Circular 3, 5 de octubre 1917, firmada por Pedro Suárez, AHET-XX-EP caja 23, exp. 4.

signaran “personas que suplan a los faltistas [...] en las fechas señaladas [...]”.⁷² Si bien continuaban rutinas como lo exámenes públicos, también se dio un lugar a los ayuntamientos para organizarlos.

En enero de 1918 se inició el año escolar con normalidad, aunque seguían órdenes cruzadas entre los presidentes municipales y las autoridades del gobierno estatal. Algunas circulares pedían a los ayuntamientos iniciar el trabajo en la primaria, sin interrupción, y “excitar a los vecinos para que envíen a sus hijos a la escuela”. Debían dirigir sus quejas “a esta Dirección General” y abstenerse de hacer remociones en el personal docente [...]”.⁷³ La correspondencia da amplia evidencia de que lo contrario ocurría, los municipios seguían peleando su autonomía. Pedro Suárez, mientras tanto, producía un programa de civismo, centrado en temas como las garantías individuales, el gobierno municipal, estatal y federal, las elecciones, la soberanía, los congresos y los jueces. La relación directa entre la educación básica y la formación del Estado constituido en 1917 quedaba plasmada

en papel, si bien tardaría en llegar a manifestarse en las aulas.⁷⁴

El nuevo régimen apenas empezaba a hacerse realidad en Tlaxcala. El 4 de febrero de 1918, Luis Hernández recibió órdenes de convocar a elecciones. Lo mismos actores presentes desde 1910 entraron a la contienda. El Partido Liberal Constitucionalista Tlaxcalteca postuló a Máximo Rojas, contra Anastasio Meneses, del Partido Liberal Tlaxcalteca, aún identificado con el arenismo. Pedro Morales, inicialmente propuesto, se retiró. Desde el centro del país la orden fue acabar con lo que quedaba de la guerrilla de Cirilo Arenas y ello determinó el desenlace de la elección. Hernández entregó el gobierno a Máximo Rojas el 29 de mayo de 1918. Si bien parecía continuar el mando constitucionalista, por debajo las fuerzas se reorganizaban. Varios colaboradores de Hernández, entre ellos Pedro Suárez y Gómez Lomelí, junto con Andrés Angulo, apoyaron a Meneses y fueron ratificados como diputados locales del Partido Liberal Tlaxcalteca. Máximo Rojas finalmente rompió con Carranza en 1920. Sus seguidores, el diputado Ignacio Mendoza y Rafael Apango, fueron beneficiados por

72 Circular 6, 17 de octubre 1917, firmada por Pedro Suárez, AHET-XX-EP caja 23, exp. 4.

73 Circulares 1 y 2, 7 enero 1918, AHET-XX-EP caja 23, exp. 4.

74 Propuesta de Educación Cívica, por Pedro Suárez, 25 febrero, 1918, AHET-XX-EP caja 23, exp. 4.

el régimen de Álvaro Obregón y serían instrumentales en la formación del Estado posrevolucionario en los años veinte.

Aunque la gestión de Máximo Rojas queda fuera de este análisis, algunos comentarios son ineludibles. Terminado el período de Luis Hernández, se suspendió el proceso iniciado por Del Castillo en 1915. Se promulgó una Constitución estatal en septiembre de 1918, pero continuaba la tensión entre la participación municipal y la autoridad estatal, a menudo en torno a arbitrariedades electorales y los asuntos escolares. Una nueva ley del municipio disponía que los ayuntamientos debieran contribuir “los presupuestos mensuales del Ramo de Educación Pública en la proporción que establezca la Legislatura” (Rockwell, 2007: 75-77).⁷⁵ Primero fue de una tercera parte y luego, una quinta parte del sueldo de los maestros. Algunos ayuntamientos lo entregaban a la Tesorería o lo pagaban directamente a sus preceptores. La medida fue motivo de numerosos conflictos,

no solo entre ayuntamientos y gobierno estatal, sino también entre cabecera y pueblos sujetos. La merma en la recaudación, aunada a la epidemias y hambrunas de esos años, incidió en la cobertura y la matrícula escolar, que cayó a su punto más bajo del siglo durante el último semestre de 1918, Rojas redujo en un 4% el presupuesto para la instrucción pública y decidió convertir las escuelas separadas para niños y niñas en escuelas mixtas, bajo un solo maestro. Clausuró escuelas de ranchos y haciendas, ordenando que los niños acudieran a otra cercana.⁷⁶ El presupuesto de 1920 previó solo el 28,6% para educación y el 10% para seguridad pública con solo 15 escuelas en 144 localidades y una hacienda.

Esta situación abonó el terreno para la federalización instrumentada por Álvaro Obregón. Una de sus primeras acciones en 1921 fue la fundación por decreto de la secretaría de Educación Pública, a cargo de José Vasconcelos. La SEP llegó a Tlaxcala con una estrategia explícitamente diseñada para insertarse en zona clave, como el “epicentro de la rebelión

⁷⁵ Borrador de octubre, 1918, AHET-FRRO-IP caja 391, exp. 1. *Ley Orgánica del Municipio en el Estado L. y S de Tlaxcala*, 30 de enero, 1919. I. Mendoza D. P., Ezequiel M. Gracia D. S., P. y Xelhuantzi, D. S., Talleres Gráficos del Estado, AHET Folletería caja 2, exp. 77 y AHET Fondo Mercedes Meade.

⁷⁶ Presupuesto de 1918 para agosto-diciembre, *Periódico Oficial de Gobierno del Estado*, Tlaxcala, agosto de 1918. De 15.000 pesos al mes bajó a un promedio de 9.500 mensuales.

agrarista”.⁷⁷ Durante las siguientes décadas, el sistema escolar federal contribuyó a la formación de un nuevo aparato estatal. La red de inspectores y maestros federales, respaldados por el ejército, se convirtió en clave de la longevidad del Estado posrevolucionario.

ESCUELAS INMERSAS EN UN MOVIMIENTO REVOLUCIONARIO

A menudo, la historia de la educación se queda presa dentro de sí misma dando la impresión de un continuo de proceso ascendente de reformas exitosas, un mundo impermeable a los acontecimientos de su entorno. Espero haber mostrado, en cambio, que las escuelas están atravesadas por movimientos y tensiones sociales políticos y aun militares, generados tanto desde los pueblos como desde las esferas del gobierno.

La vida de las escuelas tlaxcaltecas durante los años de la lucha armada estaba íntimamente relacionada con los agravios y las demandas del movimiento revolucionario. Aunque, en apariencia, el sistema escolar continuaba fun-

cionando bajo las normas establecidas a finales del siglo XIX, antes de la derrota de Huerta hubo señales de quiebra, por la resistencia o imposibilidad de pagar los impuestos de instrucción pública, el ausentismo de alumnos y el abandono de los maestros. En 1914, la clausura de las escuelas bajo el gobierno huertista de Cuéllar, junto con la cancelación federal de escuelas rudimentarias, alimentó una antigua demanda por la educación, especialmente en la zona centro/suroeste del estado, escenario de los conflictos militares y políticos más álgidos de la época.

El conflicto armado entre 1915 y 1918 coincidió con un intento de devolver a los municipios la gestión de las escuelas, bajo la consigna del municipio libre. No obstante, la pérdida de los réditos de los “terrenos de adjudicación”, así como la irregularidad histórica en el nombramiento de los ayuntamientos, dificultó la realización de este propósito, adoptado en principio por el Coronel Porfirio del Castillo, gobernador provisional. La disposición de incluir la participación municipal en la gestión y el financiamiento de la educación continuó hasta finales de la década, para caer bajo el peso de la federalización emprendida por la Secretaría de Educación Pública (federal) en 1921.

77 Ver mi análisis en Rockwell (2007: 91-94).

Lo más notable del período fue la deliberada estrategia de los gobernadores militares constitucionalistas por atender de manera prioritaria el ramo de la educación como medida de extender la autoridad de gobierno a los territorios que no controlaban militarmente. Empezando con Porfirio del Castillo y culminando con Luis Hernández, esta estrategia contaba con un poderoso motor: un grupo de maestros formado en los inicios del movimiento revolucionario en la red de los hermanos Serdán en Puebla. Sus iniciativas y discursos reflejan su formación profesional y política en la primera década del siglo y su militancia liberal y agrarista, así como las directrices recibidas del primer jefe del Ejército Constitucional. El análisis de este proceso, que muestra la complejidad de la tarea de sostener y reformar las escuelas durante la década de lucha armada, proporciona claves importantes para comprender el largo proceso de formación de un nuevo tipo de Estado en la etapa posterior al movimiento revolucionario.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo-Rodrigo, A. 2006 "How Strong Was the State? School Funding in a Mexican Sierra, 1917-1935" en *LASA 2006. Decentering Latin American Studies* (Puerto Rico: Latin American Studies Association) pp. 1-24, 15-18 de marzo.
- Arnaut, A. 1998 *La federalización educativa en México* (México: El Colegio de México).
- Buve, R. 1994a "Protesta de obreros y campesinos durante el Porfiriato: una consideración sobre su desarrollo e interrelación en el este de México Central" en Buve, R. *El Movimiento Revolucionario en Tlaxcala* (Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala; Universidad Iberoamericana) pp. 45-87.
- Buve, R. 1994b "Política y sociedad en Tlaxcala: unos interrogantes y unos hilos conductores a través de su historia, entre 1810-1910" en Buve, R. *El Movimiento Revolucionario en Tlaxcala* (Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala; Universidad Iberoamericana) pp 91-114.
- Buve, R. 1994c "El movimiento revolucionario en Tlaxcala (1910-1914) sus orígenes y desarrollo antes de la gran crisis del año 1914 (la rebelión arenista)" en Buve, R. *El Movimiento Revolucionario en Tlaxcala* (Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala; Universidad Iberoamericana) pp. 115-150.

- Buve, R. 1994e "¿Ni Carranza ni Zapata!: ascenso y caída de un movimiento campesino que intentó enfrentarse a ambos: Tlaxcala, 1910-1919" en Buve, R. *El Movimiento Revolucionario en Tlaxcala* (Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala; Universidad Iberoamericana) pp 277-317.
- Censo General de Población 1900 México. Estado de Tlaxcala* (México: Talleres Gráficos de la Secretaría de Fomento, Colonización e Industria).
- Censo General de Población 1910 México. Estado de Tlaxcala* (México: Talleres Gráficos de la Secretaría de Fomento, Colonización e Industria).
- Censo General de Habitantes 1927 México. Estado de Tlaxcala* (México: Talleres Gráficos de la Nación) 30 de noviembre de 1921.
- Cuellar Abaroa, C. 1975 *La revolución en el estado de Tlaxcala* (México: Instituto Nacional de Estudios Históricos sobre la Revolución Mexicana).
- Del Castillo, P. 1953 *Puebla y Tlaxcala en los días de la revolución* (México: Zavala).
- Díaz Covarrubias, F. 1875 *La instrucción pública en México* (México: Imprenta del Gobierno en Palacio).
- Elias, N. 1987 *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenética* (México: Fondo de Cultura Económica).
- García Verástegui, L. y Pérez Salas, M. E. (comps.) 1990 *Tlaxcala: Textos de su historia, vols. 11 y 12* (México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes y Gobierno del Estado de Tlaxcala).
- Gledhill, J. 2004 *Cultura y desafío en Ostula. Cuatro siglos de autonomía indígena en la costa-sierra nahua de Michoacán* (Zamora: El Colegio de Michoacán).
- Meade de Angulo, M. 1986 *Monografía de Contla* (Tlaxcala: Centro de Estudios Municipales del Instituto Tlaxcalteca de la Cultura).
- Rendón Garcini, R. 1993 *El prosperato. El juego de equilibrios de un gobierno estatal (Tlaxcala de 1885 a 1911)* (México: Universidad Iberoamericana; Siglo XXI).
- Ramírez Rancaño, M. 1995 *La revolución en los volcanes. Domingo y Cirilo Arenas* (México: Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM).
- Rockwell, E. 2007 *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria*

vista desde Tlaxcala (Zamora: El Colegio de Michoacán).

Rockwell, E. 2009 *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos* (Buenos Aires: Paidós).

Solares, L. 2009 “La escuela entre procesos sociales y políticos. Conflictos en torno a las escuelas del municipio nahua de Teolocho, Tlaxcala, 1910-1920”, Tesis de Licenciatura (México: Escuela Nacional de Antropología e Historia).

Tanck de Estrada, D. 1999 *Pueblos de Indios y Educación en el México Colonial* (México: El Colegio de México).

ARCHIVOS

AHET Archivo Histórico del Estado de Tlaxcala, FRRO Fondo de la Revolución y del Régimen Obregonista, IP Fondo de Instrucción Pública, Fondo Justicia y Gobierno, Fondo Siglo XX, EP Educación Pública.

EL TRABAJO DOCENTE HOY

NUEVAS HUELLAS, BARDAS Y VEREDAS*

Hace treinta años propuse que las realidades cotidianas escolares, por lo menos en primaria, no solo eran diversas sino también mutables y que respondían a procesos de construcción histórica. En los estudios etnográficos que realizamos un equipo de investigadores y estudiantes en los años ochenta,¹ fue posible dar cuenta de la diversidad y la particularidad de la vida cotidiana escolar, a pesar del peso enorme que tenía en aquel entonces el modelo de una escuela “única”, “igual para todos los mexicanos”.

* De la edición: Rockwell, E. 2013 “El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas” en *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales* (México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa) pp. 437-473.

1 Rockwell (coord.) (1995a). Participaron en ese estudio Justa Ezpeleta, Ruth Mercado, Etelvina Sandoval, Citlali Aguilar, Concepción Jiménez y Gerardo López.

Nos quedaba claro que ninguna realidad escolar correspondía completamente a las políticas educativas y normatividad formal vigentes en determinado año. Observamos las huellas de la historia escolar en las sucesivas etapas de construcción de los edificios, en los materiales disponibles y exhibidos, en los relatos de los docentes y de los vecinos locales, quienes habían bancado, con sus propios recursos, la existencia de la escuela. Las escuelas se transforman, concluimos, no siempre en la dirección que marcan las políticas educativas y las pedagogías en boga, pero se transforman.²

Los educadores, en general, suscribían el lema de “educar para transformar”; buscaban

2 Rockwell, Elsie (1995b). En años posteriores, me dediqué a rastrear la historia de esas escuelas hacia la época revolucionaria, mostrando las raíces y trayectorias de algunas transformaciones; ver Rockwell (2007a).

vincular la investigación, crítica y participativa, a “la transformación de las escuelas”, suponiendo que había una gran “resistencia” al cambio. No obstante, había escaso conocimiento de la historia de las escuelas, y no podíamos imaginar, desde aquel horizonte, hasta donde llegaría la transformación del mundo escolar que se gestaba paulatinamente desde esos años. Un hito formal fue la nueva legislación de 1993, modificada en numerosas ocasiones desde esa fecha; sin embargo, lo fundamental de los cambios se ha dado en las “políticas en la práctica”, en las condiciones materiales y en las prácticas de los actores centrales: los maestros de grupo.

A lo largo de estos años, tenía noticia de algunos cambios gracias a las investigaciones de mis estudiantes y colegas,³ y las visitas esporádicas a eventos escolares. En mis viajes a Tlaxcala, durante años, ya había confirmado mis antiguas hipótesis. Por ejemplo el asunto de las bardas: el proceso de cercar el espacio escolar y separarlo del espacio comunitario

continuaba, y se incrementaba con una especie de competencia entre las escuelas para tener la versión más elaborada, con decoraciones de hierro forjado y barrotes de punta de lanza. Pero no sabía cuánto había cambiado el interior de los planteles, ni en qué dirección, sino hasta la primera mitad de 2011, cuando me di la oportunidad de volver a acompañar casi cincuenta clases y actividades, tomadas al azar, en siete de las mismas escuelas que observamos en los años ochenta, situadas en la zona de La Malintzi, Tlaxcala.⁴

A partir de estas visitas, empecé a percibir en qué consistían las transformaciones que han ocurrido y a apreciar sus efectos sobre el trabajo de los docentes. La cuestión de la uniformidad o diversidad de modelos escolares en el mundo es motivo de amplia discusión en la literatura de la época de la “globalización”.⁵ Mi

3 Ver los estados de conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) [www.comie.org.mx] y la reciente revisión de Rockwell y González Apodaca (2011). También Anderson-Levitt (2010), publicación en español en *Inventario Antropológico*.

4 En las publicaciones iniciales, omitimos nombrar la región. Actualmente, aunque conservo el anonimato de las escuelas y su personal, me parece importante dar su ubicación general para subrayar lo particular de estos casos, que no pretenden ser representativos, sino solo sugerir lo que puede explorarse en otras regiones del país.

5 Ver Anderson-Levitt (ed.) (2003); Arnove en Arnove y Torres (1999); Meyer y Ramírez, en Schriewer (2009).

propia visión, arraigada como está en la experiencia etnográfica local y la historicidad de las culturas escolares, tiende a enfatizar la *heterogeneidad* que se sigue generando, a pesar de las fuerzas hacia la uniformidad. Varios autores han señalado la tendencia hacia la fragmentación y la diferenciación jerárquica de los nuevos sistemas políticos y sociales, incluyendo los sistemas educativos y, particularmente, en lo que toca al trabajo docente.⁶

LA DIVERSIDAD DE FORMAS DE SER MAESTRO

La heterogeneidad de quienes se desempeñan como maestros frente a grupo hoy día es ineludible. Paradójicamente, el incremento periódico de los requisitos de formación y evaluación de los maestros —en particular la carrera magisterial— han contribuido a esa heterogeneidad y a la creciente jerarquización dentro del magisterio. No es del todo nuevo este hecho, pues en ningún momento de la historia escolar ha existido un magisterio homogéneo, portador de una única “cultura magisterial”. Siempre

hubo gran diversidad de origen social y regional, de formación, de generación, dedicación y postura política de los maestros, así como de maneras de enseñar y asumir el trabajo docente. Sin embargo, en los años ochenta los maestros habían ganado una larga lucha por igualar sus condiciones laborales y salariales.

Actualmente, la composición del magisterio se ha diversificado, en parte por la progresiva fragmentación del sistema educativo; las múltiples modalidades de primaria incluyen servicios unidocentes, bidocentes, dispersos, migrantes, especiales, bilingües, abiertos, intensivos, remediales, entre otros. En consecuencia, se han multiplicado los perfiles tanto ideales como reales de los docentes. Hay además nuevos “maestros contingentes”: interinos, temporales, con jornadas divididas entre varios planteles, con cualquier tipo y nivel de formación. La falta de empleos ha llevado a muchos hijos de maestros, con formaciones universitarias diversas, a ocupar la plaza segura de sus padres. En los años ochenta, personas que habían hecho estudios, o ejercido oficios, distintos al del magisterio elegían ser maestros como mejor opción y no porque no les quedaba otra. Podríamos agregar también la de numerosos “maestros” que dan clases particulares, preparan para exámenes, orga-

6 E. Tenti y J. C. Tedesco (2002) (en línea).

nizan cursos de verano y realizan un trabajo pedagógico que, en buena medida, apuntala al sistema educativo nacional. Toda ello refleja un mundo donde todo trabajo se ha vuelto frágil, “flexible” y mutable.

Algunas tendencias en las escuelas primarias que visité en Tlaxcala son notables. Primero, avanza la feminización del magisterio. Me sorprendió la creciente proporción de mujeres directoras de primarias, cinco en las siete escuelas visitadas, muchas de ellas bien preparadas, en un mundo donde hace treinta años predominaban los hombres. De veinticuatro maestros, dos terceras partes, dieciséis, eran mujeres y ocho hombres. En algunas escuelas todas eran mujeres, pues los maestros se concentraban en los dos planteles estatales cuyos directores eran hombres. Los maestros mayores forjados en la “escuela rural mexicana” ya habían pasado a mejor vida, y escaseaban las maestras mayores que solían asumir los primeros dos grados, los más difíciles.

Segundo, frente al esquema de un maestro por grupo y un director de las escuelas completas de los años ochenta (también había “incompletas”), en la actualidad había mucho más personal en cada escuela: maestros de educación física y actividades artísticas en todas, de computación en algunas; maestros comisionados a

la dirección en las escuelas más grandes, junto con jóvenes haciendo su servicio social y conserjes pagados. Hace treinta años, los maestros de grupo asumían casi todas las tareas extra-enseñanza dentro de su jornada laboral.

Entre los veinticuatro maestros encontré muy diversas trayectorias; por ejemplo, egresados de licenciaturas en educación especial o telesecundaria, que se acomodaron en primarias. Sigue habiendo una diferencia significativa entre las de las escuelas del sistema “federalizado” y de las estatales, separadas todavía después de veinte años de “descentralización”. No sugiero que la diversidad de formación y modo de ingreso se correlacione con la calidad —no es posible afirmarlo a partir de la observación de tan pocos casos— sin embargo, genera diferentes perspectivas y valoraciones del trabajo docente.

En el pasado ciertas acciones oficiales ejercían una influencia homogeneizadora en torno a las ideas y prácticas de las docentes: la tradición normalista decimonónica fluía hacia los maestros “empíricos” y proporcionaban referentes pedagógicos comunes, incluso después de la Revolución; las misiones culturales, las normales rurales y la izquierda cardenista dejaron un legado que era palpable todavía en la década de los ochenta, sobre todo entre las su-

pervisores que tenían cierto ascendiente pedagógico entre los maestros. El Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), *alma mater* de más de la mitad de los docentes, también había hecho escuela en esa época.

Actualmente, la diversidad profesional aparece vinculada a otras fuerzas: destacan la descentralización estatal y diversificación administrativa, pero sobre todo la multiplicidad de ofertas de formación, de cursillos y talleres, muchos con costo y ligados a puntajes en la carrera magisterial. Aunado a ello es evidente la creciente influencia mediática y comercial sobre el quehacer docente. Para algunos, esta diversidad podría verse como positiva, pues señalaría la apertura hacia una nueva profesionalización de los docentes. Sin embargo, se da en un contexto de creciente exigencia y control sobre quienes trabajan frente a grupo, y en un contexto de homogeneización total de los instrumentos de evaluación nacional, en particular la prueba ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares). Por ello, no creo que se trate de una profesionalización del magisterio; al contrario, lo que ocurre es la intensificación de un proceso de trabajo sujeto a un nuevo tipo de control y expuesto a las “fuerzas del mercado”. Me parece esencial examinar el desarrollo del trabajo

frente a grupo en esta coyuntura, sin embargo, primero diré algunas cosas acerca del contexto escolar en el que se realiza.

TRANSFORMACIONES EN EL CONTEXTO ESCOLAR DEL TRABAJO DOCENTE

En los años ochenta, cualquier gestión implicaba el desplazamiento del director hacia la inspección, lo cual era bastante frecuente, o bien del inspector hacia las escuelas, lo cual ocurría en situaciones de urgencia, sobre todo, en conflictos. En la actualidad varias figuras, como los apoyos técnicos pedagógicos (ATP) o auxiliares de la supervisión, recorren las escuelas, llevando y recogiendo papeles, propuestas e información; por lo mismo, los directores no suelen ausentarse de la escuela. Pero el cambio que más impacto ha tenido es *sin duda la presencia de Internet*, no en las aulas (donde rara vez funciona), sino en las direcciones escolares. Todas las que visité tenían varias computadoras con conexión en línea por donde fluyen entre escuela y supervisión cada vez mayor cantidad de mensajes. Las complicaciones de su operación eran resueltas no por los directores, sino generalmente por los maestros más jóvenes (quie-

nes se ausentan de sus grupos para ello), o bien por auxiliares de la dirección o jóvenes hacienda su servicio social. La presencia de Internet expedita el envío de instrucciones y solicitudes de datos y genera una presión extrema por cumplir con informes en plazos perentorios. Por ejemplo, durante una visita observé la alteración del ritmo cotidiano que significó la instrucción en volver a capturar, ese mismo día, en nuevos formatos en línea toda la información contenida en las boletas llenadas a mano recientemente y entregadas a la supervisión. Horas extras impagas, grupos sin maestros, trabajo docente *intensificado* en nombre del avance tecnológico que pretende facilitar los procesos de gestión.

Un efecto de este cambio ha sido la ampliación del espacio que ocupan las direcciones en las escuelas. En los años ochenta, los directores cabían en pequeños cubículos adaptados en rincones de las escuelas; ahora todos cuentan con aulas remodeladas, con varios escritorios, estantes, mesas con computadoras, fotocopadoras e impresoras. De manera significativa, en esta región por lo menos, suelen contar también con sillones o sofás tipo hogar, con suficientes lugares para acomodar a casi todo el personal. Estos espacios se han convertido en centros de trabajo continuo, con o sin la pre-

sencia del director.

El director, la directora en la mayoría de estos casos, sigue siendo pieza clave del funcionamiento de las escuelas. Desde que uno entra a una primaria percibe el nivel de compromiso del director en turno, su perspicacia y acierto en los detalles de la vida escolar (el jardín de rosales, las obras en marcha, los libros sobre su escritorio, la manera de recibir a las madres de familia, la relativa calma de los alumnos). La dirección se presta para reuniones breves pero efectivas con el personal cuando se requiere planear cualquier cosa, desde la celebración del día del maestro hasta la designación de representantes al siguiente congreso sindical. El trabajo se reparte en comisiones que, por cierto, han cambiado pues las de *biblioteca y cómputo* han reemplazado la de *educación física*, aunque sigue en pie el manejo de la *cooperativa*. Si bien los directores rara vez entran a los salones (y solo vi un caso con grupo), los más hábiles hacen equipo con su personal cercano, influyen en su formación y, sobre todo, los protegen de las exigencias superiores y vigilan lo que puede y los que pueden ingresar a la escuela.

Los directores se han vuelto administradores de recursos, sobre todo si califican como “escuelas de calidad”, pues cuentan con dinero

para las obras y adquisiciones que antes pasaban por las contribuciones de padres y autoridades locales. Su interés en determinado aspecto (la lectura, los paquetes de ciencias, el fútbol, o bien los problemas del *Bullying* y las *adicciones* aparentemente presentes en estas escuelas relativamente pacíficas) orienta proyectos escolares y cursos de formación para los maestros. El lenguaje de gestión empresarial se ha filtrado hacia su labor; algunos despliegan letreros con la *misión y visión* y reportan las metas alcanzadas. Aseguran el cumplimiento de prácticas que antaño tuvieron dificultad de incorporarse a la rutina escolar como la programación semanal del tiempo. Muchos directores tienen computadoras portátiles personales, y los correos electrónicos y los celulares facilitan la comunicación inmediata con sus superiores y sus maestros allegados. Este entorno tecnológico ha contribuido, también en las escuelas, a la intensificación de los procesos de trabajo.

La relación con padres sigue siendo un eje fuerte del trabajo y hay momentos, como la celebración del día de la madre, en que es evidente el esfuerzo diferencial que cada director hace para ganarse a su “clientela”. La relación con las madres tiende a individualizarse y predomina sobre la figura central y omnipresente

en los años ochenta: la sociedad de padres de familia. En muchas escuelas grupos de madres se encargan de los almuerzos escolares y ofrecen opciones bastante más nutritivas que los carbohidratos que llevan las cooperativas. En otras, les pasan a sus hijos *lonches* por las rendijas del cerco, a la hora de recreo. A pesar del incremento de apoyos monetarios a las escuelas, las contribuciones locales siguen siendo significativas. Por ejemplo, los uniformes escolares son cada vez más ostentosos (antes era suficiente un suéter de determinado color); hay primarias donde los niños portan traje oscuro los lunes y costosos uniformes de educación física, además del uniforme diario. Los padres contribuyen con trabajo para mantener las escuelas; en una se daban cita para arreglar los muebles y poner cortinas. A la hora de salida se juntan las madres a tratar temas con los maestros, pedir firmas para la subvención o beca, pedir consideraciones para la hija que tendrá que salir más seguido al baño. Por supuesto, no todo es armonía; también afloran quejas mutuas.

La presencia del sindicato se ha institucionalizado en el transcurso de estos años; interrumpe la vida cotidiana de la escuela con solicitudes de formar comisiones, mandar representantes, presentar ponencias en congresos y

emprender acciones de proselitismo partidario diverso, a veces ordenando suspensión de clases. Las órdenes sindicales son resistidas por la mayoría de los maestros. Décadas de movilización en pos de una “base” magisterial más democrática dentro de una organización corporativa vertical parecen haber conducido a una desilusión generalizada; los maestros se acoplan solo en función de intereses personales pero expresan su desconfianza hacia colegas que se orientan hacia la actividad político-sindical. También encontré directores que defienden los tiempos y las tareas propias de la labor escolar, mediando para reducir el tiempo dedicado a lo gremial.

La influencia del sindicato y la inspección en la vida escolar cotidiana, tan clara en años pasados, se ve disminuida por la presencia de otras fuerzas. Una nueva red de actores públicos o privados atraviesan las bardas del espacio escolar, a veces son autoridades locales que requieren la concurrencia de los maestros o grupos escolares para algún acto ajeno a lo escolar; otras eran personas ajenas al gobierno, como agentes de compañías de seguro buscando vender sus productos a los maestros en horas laborales. Es tan común la solicitud por particulares (¿de qué empresa viene?, me preguntó la conserje en una de mis visitas), que

algunas escuelas han colocado letreros prohibiendo su entrada. Otras admiten de buena gana el apoyo que pueden dar empresarios locales para cubrir las necesidades constantes de mantenimiento y ampliación de las instalaciones. Pero concentremos ahora la atención en el trabajo de los maestros frente a grupo.

CONDICIONES DEL TRABAJO DOCENTE

Tres aspectos clave, a veces poco visibles, forman las condiciones inmediatas dentro de las cuales se realiza el trabajo docente: el espacio, sus muebles y útiles, los tiempos disponibles y la formación de los grupos escolares. Los tres se han visto transformados de manera bastante radical durante los últimos treinta años.

ESPACIOS: INMUEBLES Y MUEBLES

El espacio escolar ha cambiado en más de un sentido, aunque siguen siendo coloridos en comparación con otros países. Los salones son dispares pero están completos, contruidos bajo el modelo unitario del viejo CAPFCE (Comité Administrador de] Programa Federal de Construcción de Escuelas) o su versión urbana en dos pisos. Tienen generalmente amplios ventanales y puertas de herrería. Hace treinta

años; muchas aulas duplicaban como bodega, con sacos de cemento y palas en los rincones y apenas si se exhibían algunas láminas o mapas en las paredes de concreto. No más. Un cambio impresionante de primera vista es la manera en que estos salones se han llenado de muebles útiles, libros y materiales de todo tipo. Tienen pizarrón blanco con marcadores, y algunos también conservan el pizarrón verde antiguo al lado. Los de quinto y sexto tienen, además, generalmente en impecable condición, el pizarrón interactivo del equipo de Enciclomedia.

Recuerdo estos salones en otros tiempos con sus filas de mesabancos unitarios o binarios siempre bien acomodados hacia el “frente” inconfundible del salón, donde se encontraba el pizarrón y la mesa del maestro. Sólo se movían o reacomodaban los pupitres para que los alumnos hicieran el aseo antes de retirarse. Ahora, de más de veinticuatro salones que observé de cuarto y quinto, pocos conservan ese arreglo de filas fijas. Había de todo: dos o tres mesabancos binarios juntos con varios alumnos sentados alrededor; sillas de paletas acomodadas en “equipos”; grupos de alumnos que preferían acomodarse en el piso para manejar las grandes hojas de rotafolio del trabajo en curso; arreglos de mesa en “u” alrededor del salón o distribuciones irre-

gulares, que permitían a los alumnos mirar en varias direcciones. Los muebles se recombinan en un constante re-ensamblaje de formas de trabajo, según la actividad. Las mesas de maestras en estos casos se colocaban de lado, detrás, en un rincón, en diferentes posiciones en relación con los pizarrones.

Los movimientos tanto de alumnos como de maestros confirman esta sensación de abandono de la alineación hacia el “frente” del salón. Los maestros generalmente permanecen parados, desplazándose por los mesabancos, haciendo poco uso de sus escritorios. Es común para los alumnos presentar un trabajo frente al grupo, luego escribir la síntesis en el pizarrón de atrás, pegar los dibujos a lo largo del ventanal, y moverse constantemente de lugar para consultar materiales y compañeros. Si bien ello podría tener raíces en recomendaciones pedagógicas recientes, su arraigo en la primaria responde a otras historias y lógicas. La movilidad de los alumnos era común incluso en las aulas con pupitres en filas; se ha potenciado con la profusión de muebles, estantes, materiales y útiles disponibles en las aulas, que encuentran acomodo entre los espacios disponibles.

Los cambios también se deben al equipo de Enciclomedia, cuyo pizarrón interactivo inicialmente desplazó a los viejos pizarrones ha-

cia el fondo del salón. El equipo de cómputo, a menudo cubierto de plástico, ocupa en estos salones un espacio mayor del que merece dado su escaso uso, y provoca distintos arreglos. Por ejemplo, una maestra colocaba a sus alumnos en dos mitades, mirándose frente a frente, para permitir el uso simultáneo del equipo y del pizarrón ya que los alumnos podrían voltear a ver lo proyectado de un lado y lo apuntado del otro. Enciclomedia también hizo obligatorio tapar las ventanas con cortinas oscuras, que han permanecido incluso al abandonarse el uso del equipo. Este hecho ha tenido un efecto imprevisible, pues las prácticas de enseñanza, que antes podían ser vistas tanto por el director como por los padres, ahora quedan encubiertas tras las cortinas.

Acaso son más importantes los otros muebles, como los estantes abiertos y cerrados; destacan los libreros abiertos, desde los pequeños portalibros del Programa Nacional de Lectura hasta exhibidores hechos por carpinteros a petición de la escuela. Algunas aulas tienen casilleros, abiertos o cerrados, para los materiales y libros de texto de cada alumno; en la mayoría hay mesas adicionales por todos lados, con muestras de actividades pasadas o proyectos en proceso que han rebasado el tiempo disponible para clases. También hay muchas cosas

en los pisos, desde plantas germinadas hasta materiales de aseo. El conjunto de artefactos y productos que están a la vista en la mayoría de los salones ofrece evidencia de las actividades promovidas por los maestros, y de los materiales impresos y elaborados a mano que tienen a su disposición para realizar su trabajo. Ciertamente a primera vista es mucho mayor la cantidad de materiales expuesta y accesible a los alumnos de lo que caracterizaba a los salones en años anteriores.

En las escuelas más remotas, de un solo turno, los maestros son dueños de sus salones, y disponen de todo el espacio para acomodar las cosas (generalmente no todos se ocupan en la tarde) los maestros de la mañana deben restringir su uso de los espacios disponibles, y tienen más bien estantes bajo llave para guardar los materiales, libros y útiles que tienen cierto valor. En estos salones, los libros permanecen en estantes cerrados. La exhibición de trabajos de los estudiantes sobre las paredes es menor o se realiza por turnos acordados con los colegas de la tarde.

TIEMPOS DOCENTES

El calendario escolar de 200 días, cuatro horas y media al día, sigue rigiendo el trabajo en estas escuelas; tuve la impresión de que hubo menos

ausentismo entre docentes que antes, aunque algunos días un grupo se quedaba sin clases y era repartido entre otros grupos, o bien dejado a su propio ingenio. Había en cambio más “ausentismo interno” de los maestros ocasionado por las crecientes tareas administrativas; dejaban a los grupos con “un trabajo” y se iban a la dirección a cumplir tareas en línea, asistir a juntas o atender a alguno de los representantes sindicales o empresariales que lograban entrar a la escuela. También observé la suspensión oficial de “clases” en días hábiles: los maestros y grupos permanecían en la escuela como público para la visita de autoridades estatales, por ejemplo, para el lanzamiento de una campaña de vacunación de perros.

El director es quien orquesta todo el movimiento de alumnos y maestros y las actividades entre las aulas, en los patios, la biblioteca, la sala de cómputo, las actividades artísticas, los baños, el comedor. Cuando está ausente, se nota cómo se relaja el tiempo y los cambios de una actividad a otra se atrasan; entonces se ven alumnos jugando o divagando en el patio, yendo lentamente hacia la próxima cita, o bien negociando la salida en la reja. Los tiempos parecen estar más controlados ahora que antes.

Sin duda, el recurso docente más escaso,

y de mayor valor relativo *es el tiempo*: todo maestro lo sabe. Es el factor menos considerado en la investigación y la planeación educativa. A diferencia de los espacios y los muebles, el tiempo es fijo, y su distribución diaria es la condición más rigurosa del trabajo. El tiempo total de la jornada docente no ha cambiado; las cuatro horas y media siguen siendo una medida ideal del trabajo diario del maestro a cargo de un grupo de primaria; las dos horas agregadas a las escuelas que experimentan la “jornada ampliada” generalmente involucran a otros docentes y actividades. En escuelas sin jornada ampliada, se tienen que acomodar las actividades realizadas por otros maestros (de inglés, salud, actividades artísticas, educación física y computación, biblioteca escolar, comedor escolar) dentro del turno matutino, lo cual reduce el tiempo disponible para el docente frente a su grupo.

Dentro del tiempo cada vez más reducido de trabajo frente al grupo, los maestros deben acomodar un creciente número de materias y actividades. Las ciencias sociales se han desplegado en historia, geografía y formación cívica y, además, se deben integrar la lectura de cuentos, conocimientos financieros, conciencia ambiental, el plato del buen comer, los valores, entre muchos otros contenidos que se

proyectan para las escuelas y se sobreponen unos a otros. El tiempo docente tiende a ser de esta manera más fragmentado, sujeto a mayor premura.

Aunque los maestros en estas escuelas no miden el tiempo dedicado a cada actividad de manera explícita, con reloj en mano, como he observado en otros países, se observan ritmos de trabajo más rápidos y concentrados. Han disminuido los tiempos muertos y los laxos que caracterizaban a muchas actividades escolares de antaño, y que les permitían ciertas digresiones (desde el ausentarse del salón hasta bromear con los niños). El uso del tiempo disponible constituye uno de los ejes más fieles de diferenciación entre los docentes. Muchos han aprendido a atajar las interrupciones en la puerta, para evitar la disrupción de la actividad en proceso. También dan tiempo al tiempo, ampliando los plazos para que los alumnos puedan completar proyectos o tareas en los que realmente se encuentren implicados. Además, siguen las diferencias significativas: tiempos largos para los videos y ceremonias y cortos para la lectura y la redacción. Sin haber hecho un conteo detallado del uso del tiempo frente a grupo, tengo la impresión de que hay maestros que lo aprovechan mejor, que los alumnos están por lo menos “ocupa-

dos” con algún trabajo académico más de la mitad del tiempo,⁷ sin que esta concentración necesariamente signifique mayor aprovechamiento. Por otro lado, no es raro encontrar maestras que permanezcan atendiendo a los alumnos que lo requieran, durante el recreo o la salida de clases.

LA CONFIGURACIÓN DE LOS GRUPOS

Entre el personal docente de cada escuela visitada se encuentran algunos maestros con más de diez años en su puesto, con experiencia acumulada en varios grados, pues suelen rotarse cada año. En casos donde el director ha sido nombrado recientemente, se nota un mayor relevo del personal, pues cada uno “trae a su gente”, o prefiere trabajar con maestros de reciente ingreso.

En estas escuelas, uno de los cambios notables es la reducción del tamaño de los grupos; es raro ahora encontrarlos con más de trein-

7 En un estudio hecho a mediados de los años setenta, encontramos que el tiempo real de enseñanza entendida como actividades que involucran contenidos académicos, era menos que 50% (repartiéndose el resto del tiempo entre organización del grupo, asuntos administrativos (como calificación), y otros asuntos (celebraciones, interrupciones, etcétera) (ver Gálvez, Rockwell, Paradise y Sobrecasa, 1981).

ta niños, y muchos no rebasan los veinticinco, mientras que hace treinta años el promedio andaba por los cuarenta y cinco. Se trata, según insisten los maestros mayores, de alumnos distintos a los de antaño, más rebeldes, más maduros, más conocedores de la vida, más inquietos, más conectados al ciberespacio. Se ha reducido, aparentemente, la dispersión de edades entre alumnos en cada grupo pero, a la vez, ha aumentado la disparidad en su desarrollo físico, por lo menos en el quinto y sexto grados. Un cambio significativo en las aulas es la formación de los estudiantes en equipos de trabajo. Generalmente se organizan según estén sentados, aunque los maestros también toman en cuenta las objeciones y preferencias de los alumnos; la movilidad de las mesas y sillas permite múltiples disposiciones y agrupamientos, en general hechas con la anuencia de ellos. También observé actividades por equipos en la biblioteca y en el patio, como la formación de maquetas del sistema planetario.

La formación de los grupos sigue siendo muy variable pero, aparentemente, existe cierta flexibilidad en la colocación diferencial por capacidad o calificaciones. A la hora de la inscripción se forman los grupos “como van llegando” los niños, o se dividen al azar después, aunque también se admiten formas de quedar

con la maestra de su preferencia, pues siempre habrá padres que insistan en tener a sus hijos con determinado mentor. En el día a día, es usual encontrar a uno o dos niños de otro grupo con determinada maestra, quien les pone tareas o pruebas especiales, o les ayuda a practicar una recitación, y también puede haber cambios permanentes de grupo.

¿EN QUÉ CONSISTE EL TRABAJO DOCENTE?

El trabajo docente difícilmente se compara con otros. Su meollo es esa capacidad intangible, intransmisible, que los maestros identifican como el “manejo del grupo” y que, en efecto, distingue a los docentes de mayor experiencia de los que recién egresan de su formación académica. Esta frase encubre una habilidad delicada, compuesta de ritmos apropiados, firmeza y confianza mutua en la relación con los alumnos, interés intrínseco de los contenidos y las actividades propuestas, constancia en la conducción, sentido de ritmo y cadencia, entre otros rasgos, que permite lograr convocar a los niños y niñas recluidos en el aula a trabajar en lo que se les propone. No es fácil de describir este arte, ni tampoco de transmitirlo, pero es

claro que las maestras más jóvenes se desesperan al no lograrlo fácilmente. Quienes por primera vez atienden a un grupo enfrentan todas las pruebas posibles que les pueden tender los alumnos, desde bromas y chismes hasta la renuencia a participar como se les solicita; es particularmente frustrante para quienes están comprometidos en buscar procedimientos más democráticos para conducir sus grupos, y se encuentran con estudiantes inquietos que les hacen poco caso. No es fácil, pues es necesario recordar que los alumnos no están en la escuela por voluntad propia, y convocarlos a las actividades es todo un reto.⁸

Sigo insistiendo en llamar lo que hacen los maestros durante sus jornadas laborales un *trabajo*. Me resisto a otros términos como práctica docente, enseñanza, pedagogía, desempeño profesional, etcétera. Pese al mayor prestigio y uso reciente de *profesión*, el término tiene implicaciones que no se ajustan a las condiciones actuales. Por ejemplo, no es posible considerar a los niños a cargo de los docentes, ni a sus familias, como sus “clientes”, ni a las escuelas como empresas que ofrezcan un servicio a quienes acuden por voluntad pro-

pia, como se da en los hospitales. Por otra parte, al definir la docencia en educación básica como un *trabajo* es importante reconocer que tiene propiedades particulares. No se presta al modelo de un proceso de producción clásico, que supone el “ingreso” de determinadas materias primas (¿los niños?, ¿sus cerebros?, ¿los materiales?), una serie de acciones ejecutadas por trabajadores (¿los maestros?), operaciones que requieren determinados instrumentos o tecnologías (programas, útiles, libros, computadoras?) y, finalmente un producto, “el aprendizaje”; aunque se ha intentado cuantificar y relacionar con los costos de producción este “producto”, para determinar su rentabilidad y sujetarlo a “controles de calidad”, en realidad lo que sucede entre maestros y alumnos en las aulas escapa a ese esquema mercantil. A los maestros se les ha comparado con otros trabajadores: artesanos (realizan un trabajo único con cada alumno), campesinos (cultivan la mente), obreros (construyen conocimiento), carceleros (vigilan y castigan) o burócratas (cumplen un horario y llenan papeles). Ninguna de estas metáforas toma en cuenta su naturaleza propia. Actualmente, existe otro mode-

8 Véase A-M. Chartier (2007).

lo, el de guía o “mediador”,⁹ pese a su honrosa liga con la teoría vygotskiana, es resistido por muchos maestros porque pareciera restarle importancia a su tarea central de enseñanza.

La institución define el trabajo del docente, lo evalúa incluso, como la tarea de conducir a cada uno de los treinta y tantos niños al dominio del currículum fijado en los programas del grado, en un plazo uniforme definido por el calendario escolar. Visto así, se trata de un trabajo *imposible de cumplir*. Tal vez sea factible definir el trabajo de un obrero medio en términos del número de tuercas y tornillos que coloca durante su jornada laboral de ocho horas, pero aplicar ese modelo a la educación resulta absurdo.

Empecemos con el problema de *quiénes* realizan el trabajo. Se trata tanto de los maestros como de los alumnos, es decir, los sujetos involucrados en una compleja trama de interacción difícil de describir de manera esquemática. El trabajo pedagógico involucra no únicamente las acciones, deliberadas o no, de los maestros hacia los alumnos, sino también las actividades

de los niños y niñas que se orientan, a menudo de manera simultánea, hacia la maestra, hacia los compañeros, hacia la observadora. Para ser justos, también deberíamos incluir en esta contabilidad laboral el apoyo de las familias, sobre todo las madres: en la tesis de mi estudiante Martha Portilla, encontramos que cerca de 50% de las actividades realizadas en los cuadernos de alumnos de primer grado son tareas hechas en casa, a menudo bajo la vigilancia de las mamás. Los salones, con todo y sus cuatro paredes y sus ventanas con cortinas, son atravesados por procesos múltiples que se originan fuera del aula; los aprendizajes que ocurren deben sus raíces y alcances a actividades realizadas a lo largo de los itinerarios escolares y extraescolares de los alumnos¹⁰ y, de ninguna manera, se pueden atribuir a las acciones del maestro en turno, como trabajador único (como pretende el nuevo sistema de evaluación docente).

El trabajo del maestro *no* consiste en “moldear las mentes y los cuerpos” de los niños de determinada manera en el plazo de un año sino, más bien, en “convocarlos a trabajar” sobre actividades que les propone, con la esperanza de que se conviertan en contextos que faciliten el

9 El uso de este término debe algo a la difusión de la teoría de Vygotsky, sin embargo se ha desvirtuado, dejando al maestro en un lugar de “intermediario” entre los alumnos y los medios impresos o electrónicos.

10 Véase J. Nespor (1997).

aprendizaje, en “andamiajes”, como algunos les llaman, que conduzcan hacia nuevos conocimientos o habilidades. Consiste en crear las condiciones de acercamiento de los niños a los contenidos propuestos, a encaminarlos hacia las destrezas propias de la actividad escolar, a conjuntarlos en trabajos de tipo colectivo. De paso, los maestros crean para sí mismos los saberes que permiten hacerlo mejor. Para realizar este trabajo, tienen que filtrar por la fina malla de su experiencia previa las consignas programáticas recibidas por escrito o verbalmente de sus superiores. ¿Por qué es necesario filtrarlas? Porque realizarlas todas al pie de la letra con todos los niños y niñas, simplemente tomaría más tiempo que el disponible en la jornada escolar real (cuando se descuenten numerosas otras tareas, incluyendo reportar sobre lo realizado, que van comiéndose los minutos, paso a paso, durante cada año escolar).

Ahora bien, convocar a treinta y tantos niños y niñas a trabajar en una misma actividad propuesta no es tarea fácil; lograr que realicen esa tarea y a la vez estén dispuestos a aprender es aún más difícil. Se trata probablemente de uno de los trabajos más complejos y menos comprendidos en el mundo. Si hay un “insumo” en este trabajo, son los saberes que tanto el maestro como los alumnos portan al entrar al salón;

si hay “herramientas”, no son solo los útiles y las tecnologías, sino más bien las manos diestras, los sentidos y las maneras de hablar que permiten percibir y realizar los gestos requeridos y coordinarlos al interactuar con los demás sujetos presentes¹¹. Los materiales disponibles, libros, útiles, equipo, pueden ser muy diversos y se ocupan sobre la marcha, integrados en muy variables secuencias de trabajo que se van creando día a día. Es necesario que cada trabajador (chico o grande) improvise, como plantea Erickson¹², en el buen sentido: debe poder intervenir y responder, con los recursos que tenga a la mano, en el instante oportuno de la interacción en torno a las actividades escolares. Esa habilidad permite aprovechar el recurso escaso: el tiempo. De hecho, se pueden multiplicar las cuatro horas, al tomar en cuenta las interacciones simultáneas horizontales entre los niños; como se trata de un proceso de trabajo realizado por todos los sujetos involucrados, dentro y fuera del aula, es posible acercarse un poco al ideal de aprendizaje marcado en el currículum.

11 Sobre esta perspectiva en relación con el trabajo, he aprovechado las enseñanzas de Jean Lave (2011) y Timothy Ingold (2007).

12 F. Erickson (1996).

Si existe un producto es el conocimiento, pero un tipo que no se reduce a las marcas puestas en las pruebas del engañoso ENLACE, sino un conocimiento compartido, por lo menos parcialmente. Ese conocimiento existe entre personas, y en la actividad misma, no en las mentes; que solo tiene existencia y sentido en la medida que pueda aflorar y servir en nuevas situaciones de escuela o de vida. Es un conocimiento que no se “apropia” ni se “acumula” por unos en detrimento de otros, como en el mundo de la competencia mercantil, sino que adquiere valor únicamente en la medida en que pueda convertirse en una propiedad colectiva, es decir, *en un bien cultural, abierto al mundo y la vida*.

Al visitar escuelas, es fácil concluir que hay aspectos constantes del trabajo escolar que no han cambiado en siglos. La presencia del pizarrón, los textos impresos como objetivación central de los “conocimientos” escolares, la voz del maestro que se impone sobre las múltiples voces simultáneas entre los alumnos (aunque no siempre), incluso las pautas supuestamente universales de ida y vuelta verbal entre maestro que interroga, alumnos que responden, maestro que evalúa la respuesta. Todo ello sugiere una continuidad inmutable en la naturaleza del trabajo docente. Se trata de aspectos forma-

les, de alto nivel de abstracción. Las miradas más finas y situadas nos permiten argumentar, como tesis central de esta charla, que el trabajo sí ha cambiado, y mucho, en treinta años. No da tiempo para detallar todos estos cambios, ni he terminado el análisis que me permitiría hacerlo. Pero puedo bosquejar algunos de los ejes constantes y cambios ocurridos.

¿CÓMO HA CAMBIADO EL PROCESO DEL TRABAJO DOCENTE?

LA DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO ENTRE LAS MATERIAS

Hace treinta años predominaban en todas las escuelas de la región las clases de matemáticas y español; las de ciencias naturales y sociales quedaban para los ratos disponibles antes de salir a recreo o a casa. Esto ha cambiado. Así, de cuarenta y dos clases observadas, entre febrero y junio de 2011, con una duración entre treinta y ochenta minutos, 24% fueron de español, 26% de historia y 7% de geografía, 16% de matemáticas, 16% de ciencias naturales, 5% de formación cívica, 4.5% de actividades artísticas y 1.5% de salud. Aun concediendo cierto sesgo en estos datos, sobre todo en relación con las matemáticas (que no quise observar tanto),

esta distribución es ciertamente más equilibrada de lo que ocurría en los años ochenta en esta región. En parte puede deberse a la práctica obligada de tener un horario semanal de distribución de las materias, a menudo pegado en la pared, práctica que tiende a modular el tiempo a petición de los alumnos. Los maestros no siempre seguían la planeación semanal, afortunadamente había márgenes amplios de libertad en el manejo interno del tiempo disponible, sin embargo, se tendían a conceder mayor tiempo a las ciencias, historia y geografía, o a combinar materias como español, con sus ejes transversales, con temas naturales y sociales. La materia de educación física, cada vez más en manos de maestros formados para ello, abarcaba una gama mucho más amplia de ejercicios y deportes y toma más tiempo semanal.

Dentro de este panorama hay continuidades evidentes también: a pesar de algunos intentos de eliminarlo, la ceremonia a la bandera de los lunes se sigue practicando, aunado a la preparación de números especiales, la comunicación de efemérides, la disciplina de los alumnos abanderados. Las escuelas compiten entre sí para lucirse en la celebración del día de las madres, así como de otras celebraciones tradicionales. Los maestros más jóvenes, me da la impresión, tienen menor interés en pre-

parar concursos entre escuelas y excursiones foráneas, además de cierta reticencia frente a los problemas que estas actividades implican. Algunos docentes mayores todavía promueven estas actividades, como un supervisor de zona, el mayor de la región, quien organizaba concursos de recitación (con la entonación y lo ademanes esperados), que algunos alumnos y maestros toman muy en serio, por cierto.

CONTINUIDADES Y PROBLEMAS RESUELTOS

Dentro de todo, hay algunos problemas resueltos a lo largo de estos treinta años. Por ejemplo, después de tanta alharaca en torno a la educación sexual —desde los años treinta, y nuevamente en los setenta— ahora es un contenido claramente integrado al currículum real de las escuelas. Por todos lados había dibujos o maquetas de plastilina de los órganos sexuales, láminas con información sobre la gestación y desarrollo infantil e, incluso, pláticas programadas por personal de las instancias de salud pública para asegurar que se impartiera la información completa. No observé una clase sobre el tema, sin embargo, tampoco vi señales de reserva o negación de su importancia en primaria. Por otra parte, la enseñanza de las ciencias naturales mediante actividades experimentales, en general con

materiales reciclados, también se ha integrado al paisaje escolar cotidiano. En casi todos los salones había mucha evidencia de la producción de diversos aparatos, germinación de plantas, elaboración de láminas, carteles, maquetas y restos de experimentos a la vista, a veces arrumbados por los suelos o colocados en los pretilos de las ventanas.

En historia, tal vez bajo la influencia del bicentenario, observé una apropiación fuerte de los contenidos, particularmente de la historia mexicana. Se aprovecha mejor, sobre todo en cuarto grado, el relato narrativo y la referencia a las ilustraciones, y hay mayor solicitud de elaboración de textos y dibujos por los alumnos. En muchos salones las líneas del tiempo se extendían a lo largo de las paredes laterales, no hechas a escala, pero sí con una práctica continua de ubicación de los hechos en el tiempo, también hubo referencia a las líneas representadas en los libros de texto. De geografía tengo la impresión de que se ha perdido la práctica común del trazado de mapas a mano por maestros y por alumnos, y más bien se pide a los niños que indaguen características de países tan ajenos como Qatar y que lo ubiquen en los atlas o mapamundis ahora disponibles. La producción y presentación de carteles para exponer un tema por equipos es más frecuente.

Por cierto, vi poca evidencia de compra de laminitas comerciales, que eran material didáctico indispensable en los ochenta. La historia ha cedido también algo de tiempo a la formación cívica, y se abordan temas relacionados con la Carta Magna y los derechos humanos.

En español la situación es más preocupante. Por un lado noticias buenas, la reducción de los ejercicios de análisis gramatical que eran la novedad de los años ochenta, y un posible aumento en tiempos de lectura, la mayoría informal, por la presencia de los libros del rincón en las aulas y tiempos en la biblioteca escolar. Hay una combinación interesante de prácticas arraigadas de antaño, como ejercicios de caligrafía para una letra manuscrita recuperada y el ejercicio de la lectura oral en el grupo, e incluso un concurso de recitado. A la vez, hay indicios de una diversificación de los intentos de redacción por los niños, de rescate de leyendas locales, escritura de pequeños textos y preparación de láminas en equipo para presentar en conferencias frente al grupo. Una práctica cada vez más común era la elaboración de “portafolios” por alumno, con cartulinas dobladas a la mitad y cocidas con cordón, donde se guardan ejemplos de los trabajos escritos y dibujos. Sin embargo, los nuevos libros de texto, particularmente en quinto donde se ha

eliminado la antología de lecturas que siempre los acompañaba, son problemáticos. Al enfocarse en los diversos géneros textuales y orales, y situaciones cotidianas de expresión oral y escrita, los temas que sirven de pretexto de las lecciones (los transgénicos, los dinosaurios) tienden a predominar sobre los aspectos del área que se quieren ejercitar. Por ejemplo, una lección sobre la extinción de los dinosaurios, donde la maestra intentaba reforzar las características de “debatir”, se disolvió en una rica discusión sobre los animales preferidos de los alumnos. Sigue siendo el caso que las habilidades de hablar, leer y escribir se ejercitan prioritariamente al vincularse a temas naturales y sociales.

En matemáticas, me sorprendió la vigencia de la fabricación de figuras geométricas con diferentes materiales. Los maestros de cuarto y quinto insisten en la necesidad de repasar las cuatro operaciones, pasando alumnos al pizarrón para resolverlos diciendo, paso por paso, lo que hacían. La tenacidad de ciertas fórmulas para generar los “problemas” dictados por los maestros que no logran dejar espacio para las “situaciones didácticas” sugeridas en los nuevos enfoques difundidos en las últimas décadas. En las actividades artísticas me dio gusto ver que tanto niños como niñas

hacen manualidades y bordados y crean cosas con materiales reciclables, idea que se ha difundido en el medio.

Entre las huellas de prácticas escolares arraigadas en la región¹³ podría mencionar ciertos contenidos de las ceremonias cívicas, celebradas con la solemnidad que requieren cada lunes, como dar reconocimientos de puntualidad y aprovechamiento, comentar las efemérides, recordar a la patria, prácticas necesarias en la tradición escolar mexicana. Los maestros, que siempre han sido bastante formales, ahora portan uniformes idénticos para esas ceremonias; visten trajes sastre de telas relativamente finas, y hechura a la medida, producto de la industria local que lo provee. El día de la madre permitió ver la variedad de bailables que siguen reproduciéndose, como el jarabe tapatío y la danza de los viejitos, junto con novedades como la danza hawaiana y el hip hop, que ya no escandalizan a nadie.

Dentro del aula, algo ha sucedido con la lengua mexicana, la lengua de la mayoría de los abuelos de estos niños. En los años ochenta todavía se escuchaban voces nahuas intercaladas en el discurso español de maestros locales

13 Sobre las huellas observadas en las clases de los ochenta ver Rockwell (2007b: 175-212).

y alumnos. Ya se han perdido. En cambio, la valoración de las lenguas indígenas post '94 ha llevado a mayor búsqueda de leyendas y cantos en náhuatl, a entrevistas con los mayores y, sobre todo, a un nuevo reconocimiento escolar a la lengua de los abuelos. El trato hacia los alumnos también presenta huellas de la larga tradición de respeto arraigado en el México profundo; en general, es cálida, personal, de escucha, con cierta paciencia e incluso se muestra cariño, aunque con el cuidado que imponen las nuevas normas contra el castigo o contacto físico.

EL USO DE LOS LIBROS DE TEXTO

GRATUITOS: CAMBIOS Y CONTINUIDADES

Sin duda, *los libros de texto gratuitos* se han consolidado en la tradición escolar mexicana, operando un cambio gradual pero profundo en la vida cotidiana del aula desde su introducción en 1960. Hace treinta años muchos maestros añoraban todavía los libros de texto de “La Patria”, que habían llegado a llenar un vacío y que proveían una representación impresa de los contenidos que anteriormente se comunicaban básicamente por la voz docente y el trazo en los pizarrones. Eran libros que concordaban con una tradición normalista arraigada, que entraron al aula de manera fluida, acompañada de

“cuadernos de trabajo” con ejercicios similares a los que ya eran familiares a los maestros. Los libros de texto de la Reforma de los años sesenta y a inicio de los ochenta entraban a un terreno preparado, sin embargo también chocaban con muchas prácticas y conceptos del magisterio. Por ejemplo, recuerden la manera de analizar los “enunciados” (que antes eran simples oraciones) y la forma de representar la conversión entre decenas y unidades en el momento de restar (donde antes se pedía prestado). Nada más difícil, creo, que cambiar la forma de los algoritmos en una cultura escolar y, claro, no se logró. En los años ochenta, páginas enteras de los libros de matemáticas y de español se quedaban sin resolver. Las actividades de ciencias naturales solían dejarse de tarea y las lecturas de historia se utilizaban para ejercitar la copia en los cuadernos y la lectura en voz alta, pues carecían de actividades. Tanto en cuarto como en quinto observé mayor evidencia de uso de los libros de texto, aunque estos ya traen poco espacio de solución de ejercicios.

Después de otras dos reformas, *los libros de texto siguen siendo el eje fundamental del trabajo docente y, considero, para bien*. Garantizan el acercamiento de todos los alumnos del país a un fondo común de contenidos, y

la posibilidad de transitar entre escuelas para una población cada día más móvil. Los maestros siguen el orden temporal de las temáticas tratadas, con bastante fidelidad; pero también ejercen cierta libertad en la manera de trabajar con las lecciones y usar los libros. Aunque la indicación oficial es que debe seguir los programas, estos son voluminosos y no están a mano durante las clases. En general, los maestros los tienen en versión digital y los usan solo cuando tienen que entregar sus planes e informes. En algunos grupos, la secuencia temática de los libros de texto se ve reforzada con el uso de “guías didácticas” comerciales, elaboradas “según los programas vigentes”, que adquieren los maestros para buscar alternativas de actividades y ampliar la información.

De todas formas, *los libros de texto* oficiales nunca han conseguido “uniformar” la enseñanza, objetivo para lo cual se inventaron, no tienen agencia alguna sin las prácticas que los ponen en circulación en las clases. Tampoco traban la creatividad docente, pues sigue habiendo una gran diversidad de usos en relación con otros materiales y actividades. En otros términos, los maestros mexicanos siguen un eje temático, pero no se ciñen al “guión” de la lección, ni siguen al pie de la letra el *script*, para dar sus clases. No obstante, cualquier

cambio de libros de texto incide en las maneras de realizar el trabajo docente. Al observar dieciséis grupos de cuarto con los textos elaborados en los años noventa, y veinte grupos de quinto que manejaban los nuevos libros de 2010, pude apreciar algunas dificultades producidas por la introducción de una reforma en primaria, y también la manera en que los maestros manejan el cambio.

Un rasgo de la versión más reciente de los libros de texto es la disposición gráfica de los diferentes elementos, el amplio uso de recuadros de textos y gráficas de distinta forma y colocación (proyectos, módulos, propósitos, evaluaciones, conceptos, recuadros con los datos, instrucciones de actividades, etcétera), donde se dan definiciones por una parte, ejemplos por otra y ejercicios aparte y se entremezclan imágenes que poca relación tienen con el texto. Esta disposición causa problemas cuando los docentes piden una lectura oral corrida, alumno tras alumno, pues se van intercalando en la cadena sonora sin solución de continuidad pedazos del texto básico con otros enmarcados como “distintos”. Sin embargo, en la mayoría de los casos los alumnos habían aprendido a “navegar” entre la compleja disposición de elementos, a distinguir sus partes, tal vez gracias a su familiaridad con numerosas tecnologías

que siguen el mismo patrón. (En mi tiempo, era impensable estar leyendo noticias en una cinta movable en la pantalla de la tele y a la vez escuchar y observar lo presentado por el reportero, por poner un ejemplo menor). A menudo son ellos quienes logran ubicar a sus maestros en los componentes de la lección que faltan por revisar o atender.

El problema mayor de estos nuevos libros, reconocido por muchas maestras, es su escasez de información sobre los temas a tratar. Un denominador común es que suponen que la información está en otra parte, en los textos de la biblioteca, en los dispositivos de Enciclopedia, en Internet. La ausencia de contenidos textuales y la multiplicidad de actividades propuestas se asienta en un ambiente áulico muy distinto al de hace años.

LA PROLIFERACIÓN DE INFORMACIÓN EN LAS AULAS

Este contexto áulico actual está marcado por un influjo de información que proviene de múltiples lugares. La disponibilidad de fuentes impresas es generalmente mucho mayor a la de aquellos años, en los que libros de texto, y si acaso un “Libro Mágico”, coexistían con algunas láminas, las más hechas a mano, y mapas sobre tela de pizarrón con contornos pero sin

información. Actualmente se encuentran además de los libros de texto y otros textos (por ejemplo los atlas, los de historia de la entidad), los de la biblioteca de aula, revistas y libros de autoría diversa (en cantidades suficientes para repartir a cada equipo), por ejemplo *Arma la historia*, texto elaborado por historiadores de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) o los de educación ambiental de la Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Naturales (Semarnat) y del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). Las instancias oficiales distintas a la SEP distribuyen folletos y carteles impresos sobre muchos temas (derechos de los niños, clasificación de la biblioteca, las celebraciones del bicentenario, entre otros). Algunos particulares ofrecen paquetes, como una propuesta para trabajar la autoestima con un espejo de cuerpo completo y una elaborada guía sobre circuitos con su equipo de cajas de pilas y focos para cada alumno. Entra una creciente cantidad de impresos, incluyendo los volantes políticos y propaganda religiosa, a veces repartida por las propias autoridades educativas. Se supone que los alumnos pueden, deben, obtener la información que necesitan en cualquiera de estas fuentes, a veces bajo orientación del docente, pero a menudo por iniciativa propia.

También está Enciclomedia, la gran promesa. Sin entrar en detalles, constaté la caducidad de este equipo y la dificultad de incorporar su uso a la dinámica del salón. En algunas clases, los alumnos pidieron “volver a ver” determinado video relacionado con el tema. En otras ocasiones los maestros intentaron encontrar información precisa sobre un tema, como las elecciones durante los años 1920-30 y el movimiento del ‘68, para completar lo que pedía el libro de texto, pero no lo lograron. El tiempo que se tomaron en la infructuosa búsqueda implicó perder el hilo de la clase. En la mayoría de los casos no había condiciones de conectividad que permitieran una búsqueda fuera de lo almacenado; la verdad es que los equipos de Enciclomedia se usaban poco. Razones sobaban: falta de actualización de los libros en los equipos o los que ya no soportaban los nuevos programas; espera de la visita del técnico para arreglar el equipo; conectividad demasiado lenta o demasiado controlada, para permitir un uso amplio de los recursos en línea. Además, los maestros no tienen acceso o tiempo pagado para dedicarse a conocer los recursos que ofrece el equipo.¹⁴

En este panorama, se empiezan a establecer

las nuevas “aulas de medios” que van a sustituir el equipo antiguo. Tres escuelas las tenían, equipadas con unas veinte computadoras relativamente nuevas, frente a las cuales podían trabajar dos a tres alumnos a la vez.¹⁵ Contaban con maestros especiales durante cierto horario, que citaban a grupos por turnos para el trabajo en las computadoras. No observé estas clases, solo vi que algunos niños manejaban alguna máquina, con anuencia del maestro encargado, durante los recesos. Nunca escuché que algún maestro pidiera a los alumnos investigar en el aula de medios. Esto parece señalar que la construcción de “puentes” entre las actividades de enseñanza en cada grado y el trabajo en los “salones de medios” será difícil. Finalmente, lo poco que pude observar tiende a confirmar mi sospecha de que en primaria este tipo de equipo difícilmente se puede integrar a la enseñanza escolar, pues las computadoras no resultan ser muy compatibles con las condiciones de tiempo/ espacio/agrupamiento del trabajo con grupos.

A pesar de la abundancia de materiales impresos y equipos de informática, la búsqueda

14 Una evaluación del Programa se realizó por el equipo dirigido por F. Reimers (2006),

15 Una escuela tenía además unas treinta computadoras envueltas en sobre de hule verde, parece que fueron las donadas por alguna empresa, que según parece ya no funcionaban.

de información se ha vuelto materia de tareas para la casa. Aunque los maestros sugieren a sus alumnos indagar por cualquier medio, por ejemplo, preguntando a sus parientes que estudian en grados superiores, la pregunta más frecuente es: “¿en Internet, maestra?” En algunas escuelas la indicación debe ir por escrito en el cuaderno, pues las madres se han quejado del costo que implica mandar a sus hijos a los sitios de Internet que abundan aun en los poblados más pequeños. Pero lo hacen. De hecho, entre los sujetos involucrados en el trabajo pedagógico, es necesario contar a los jóvenes que manejan esos sitios y que a menudo guían a los niños en su exploración cibernética. Estas prácticas me sugieren que una posibilidad sería dar vales de tiempo aire a los niños para que los usen en los sitios de internet públicos y subvencionar así a esos servicios cuya labor educativa es significativa. La vigilancia de la calidad del servicio y la restricción del acceso puede correr a cargo de comités de madres.

NUEVAS PRÁCTICAS DOCENTES FRENTE A LOS CAMBIOS

Frente a este panorama, ¿qué ha cambiado en el proceso y las prácticas del trabajo docente? El trabajo de los maestros frente a grupo se complica y se intensifica por la necesidad

de navegar entre las múltiples propuestas pedagógicas que reciben, las dispersas y contradictorias fuentes de información y las constantes solicitudes de rendición de cuentas. La planeación de una clase requiere tiempo para conjugar su propia experiencia con las múltiples exigencias y opciones que se le presentan en el curso de su trabajo en determinada escuela. Las demandas sobre su tiempo limitado hacen difícil cumplir con lo planeado por ellos mismos. Las nuevas condiciones de trabajo, la presión de las demandas que llegan a la velocidad del ciberespacio, generan nuevos “riesgos del oficio”; donde antes se temía por el contagio de enfermedades respiratorias y la pérdida de la voz, ahora se enfrenta la enfermedad del estrés.

Observé maestros con experiencia que eran muy capaces de guiar las clases antes de que desbordaran los temas hacia una multiplicidad de versiones. Las lecciones más coherentes se lo facilitaban, así como la consulta a fuentes impresas confiables a la mano, pues el ritmo de interacción con un grupo escolar requiere que la información esté presente en una forma que permita su traducción inmediata a la representación verbal o gráfica que se requiere. Las lecciones que incluían instrucciones claras e información suficiente para realizar la acti-

vidad, por ejemplo para hacer un modelo del sistema solar, solían facilitar el trabajo docente. En cambio, otras tendían a agudizar el problema, al presentar temas “a investigar”, o bien dar versiones que no cuentan con un consenso científico o social. Por ejemplo, en el tema de los productos transgénicos algunos equipos resistían una valoración positiva que inducían los textos y la maestra, pero contaban con escasa información para apoyar su posición (“que tal si sale un monstruo”). Algunas lecciones conducen a una discusión democrática, temas en los que se borra la distinción entre realidad y ficción. Por ejemplo, un equipo concluyó, tal vez por la influencia de una película, que los hombres causaron la extinción de los dinosaurios. Este es un problema que rebasa el aula, pues influyen todos los medios contemporáneos, pero uno esperaría que la educación escolar pudiera ofrecer algún contrapeso a lo difundido por muchos medios masivos.

El análisis de la relación entre maestros, textos y alumnos, con los contenidos académicos muestran ciertas tendencias. A pesar de la apuesta a la transmisión de contenidos por los medios y materiales didácticos, son los maestros quienes necesitan tener muy clara la información disponible para poder trabajar con sus alumnos, pues es fácil que la discusión entre

y con los alumnos se disuelva en un *impasse* o, incluso, que se impongan las versiones menos confiables de los contenidos, que abundan incluso en la enciclopedia digital más usada: Encarta. Al revisar un tema dejado de tarea, los maestros enfrentan una colección de datos reunidos al azar entre los impresos e Internet, a menudo sin contar con una formación sólida en los contenidos de la primaria, pues la mayoría de los cursos a docentes en servicio y los planes de formación privilegian las teorías y las modas pedagógicas sobre el dominio de contenidos básicos.

Algunos autores han sugerido que la nueva configuración de la enseñanza implica una suerte de “secundarización” de la educación primaria. Algunas señales de este proceso si existen: por ejemplo, es más usual ver que los alumnos tienen cuadernos de tamaño profesional especiales para cada materia, o por lo menos divididos por materias. Antes lo más usual era usar el cuaderno único, de corrido para todas las áreas, salvo, si acaso, uno cuadriculado para matemáticas. La multiplicación de información en las diversas fuentes, incluyendo los libros, ha llevado a adoptar maneras de sintetizar y abreviar información. Una práctica nueva común es el uso de marcadores amarillos para subrayar frases clave de las

lecciones leídas, a veces por indicación de los maestros, pero también por iniciativa propia y por trabajo en equipos.

Otra práctica que se ha insertado, de manera sorprendente, tiene que ver con las nuevas maneras de leer y manejar los contenidos; es común la práctica de hacer “cuadros sinópticos”. En estas escuelas, esta frase generalmente indicaba una disposición de información en forma de tres columnas con llaves, a manera de diagrama de árbol, para apuntar los temas y subtemas más importantes de la lección. El llenado de los cuadros sinópticos por el maestro en el pizarrón, solicitando sugerencias de los alumnos o siguiendo la lectura de la lección a veces se dejaba como actividad individual de tarea o por equipos. Algunos alumnos objetaban esta solicitud, aparentemente por la dificultad de trazar la “llave”, en forma de un paréntesis con incisos y resumir contenidos para que cupieran en los espacios restantes. Se trata, al parecer, de una nueva instancia en que la forma se impone sobre el contenido, el esfuerzo se dilata en el trazo correcto de las llaves o cuadros, y queda poco tiempo para revisar los resúmenes de contenidos anotados por los alumnos. Se trata también de la iniciación en formas propias del nivel medio, auxiliares para repasar los temas que vendrán en los exámenes.

De hecho, otra preocupación difundida se refiere al efecto que pueden tener sobre las formas de enseñanza los exámenes como ENLACE y el de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE), diseñados con reactivos de opción múltiple. Mientras que unos esperan que la evaluación mejore la calidad de la enseñanza, otros temen que los maestros solo “enseñen para pasar el examen”. Creo que ambas posiciones le atribuyen demasiado poder a esos instrumentos. Encontré poca evidencia de su influencia sobre la práctica de los docentes, pues tienen que competir con muchos otros factores y presiones, tradiciones e innovaciones, que se encuentran en las escuelas. El inspector mayor de la zona seguía imprimiendo su propio examen para sus escuelas, con las fórmulas tradicionales, pues no confiaba en los resultados del nacional. En alguna clase, la clásica tarea del “cuestionario” incluía algunas preguntas con formato de cuatro opciones, lo cual complicaba desde luego el dictado: “Pregunta uno... cerrar signo de interrogación... Inciso a, paréntesis... Punto y aparte... Inciso b, paréntesis....”, etc... Para cada ítem. Pero no observé sesiones de ejercitación deliberada con preguntas parecidas a las que traen los exámenes, ni circulaban versiones pirata, pese a que visité varias escuelas en los días previos a su aplica-

ción. Solo un maestro dijo estar “preparando a los alumnos para el examen” para excusarse de la observación de su clase.

Aunque requiere mayor investigación la influencia de estos instrumentos, encontré más bien cierto desparpajo, incluso resistencia ante el examen de parte de los maestros, y poco interés en los grandes cuadros impresos colocados en las paredes de la dirección que contenían los puntajes alcanzados por cada grado en la escuela durante los últimos años. En un caso, los maestros se habían enterado por los medios de que habían logrado el segundo lugar nacional en su categoría; ninguna autoridad los felicitó, “no pasó nada”, por lo cual decidieron que “algo estarían haciendo bien”, y por lo tanto seguirán trabajando como siempre. En todo caso, las exageradas expectativas de que la evaluación nacional y la “rendición de cuentas” de alguna manera mejoren la calidad tendrían que examinarse con cuidado, pues las prácticas están mediadas por otras muchas influencias, muy diversas.

ENTRE EL CONTROL Y LA AUTONOMÍA DEL TRABAJO DOCENTE

La normatividad educativa llega a los maestros de manera fragmentaria y contradictoria. De-

pende de múltiples fuentes impresas y digitales, noticias que llegan por los medios antes de darse a conocer en las escuelas, y orientaciones de los supervisores. La formación “continua” incluye una oferta abierta de cursos que compiten con los obligatorios; en la región estudiada este año se dieron tres módulos de enseñanza de las ciencias, que posiblemente expliquen la cantidad de experimentos realizados. El contenido cambia cada año, y no se dirige a los maestros de determinados grados. Los programas y las instrucciones se adelantan y sobrepone de tal forma que es difícil apropiarse una reforma (como montar una biblioteca escolar) antes de que se vea desplazada, a veces literalmente, por la siguiente reforma (el aula de medios). Se agregan temas y materias especiales (ahora se pretende dar inglés), a cumplirse, como decía un instructivo en los años treinta, “sin restarle tiempo a las materias ya indicadas en el programa vigente”. Esta indicación imposible de cumplir, contribuye a la fragmentación de la jornada del maestro de grupo.

Las nuevas competencias esperadas de los docentes propician este desenlace: la actual situación mundial, particularmente las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), reza un documento oficial, “obligan a los maestros a convertirse en puentes de significa-

do sobre el medio y el contenido de la información, estar preparados para formar a los alumnos en la selección de datos y la organización del conocimiento, para que puedan apoderarse de él y utilizarlo en la vida cotidiana personal y social ¹⁶. ¿Es esta meta realmente compatible con una pedagogía centrada en los niños de primaria, inclinada a construir relaciones significativas entre la experiencia cotidiana, cercana a la vida de cada niño, y el cúmulo de contenidos identificados con la enseñanza escolar?

Desde la perspectiva de los docentes, el problema mayor parece ser encontrar maneras viables para enfrentar la actual multiplicidad y dispersión de contenidos, proyectos, innovaciones, versiones de lo que debe hacer. Es una avalancha que viene de muchos lados, desde arriba por supuesto, pero también desde los comerciantes y agentes de venta, los cursos sobre mil temas, las propagandas políticas y religiosas, entre otros asuntos que privatizan el tiempo público de las escuelas.

La sensación que me dejaron las visitas es que los maestros están abrumados por la canti-

dad de programas y proyectos que se les exigen y ofrecen, y que ante la imposibilidad de cumplir con todo, necesariamente asumen cierto grado de autonomía en la conducción de sus clases. Aquellos que trabajan de manera cercana con sus directores tienden a concentrarse en los planes acordados, por ejemplo, para la promoción de la lectura. Otros ejercen la libertad que les da el trabajo dentro del aula cerrada. Resulta bastante difícil asumir un proyecto colegiado, trabajar de manera colaborativa, en estas condiciones, con esa cantidad de iniciativas e innovaciones que provienen del exterior. Por ello, también, es posible observar tal diversidad de soluciones a la tarea de convocar a los alumnos a un trabajo de aprender.

CONCLUSIONES

He tratado de argumentar, ciertamente con información parcial tomada de siete escuelas contiguas, de un estado que siempre ha sido ejemplar en el seguimiento de proyectos federales, que el *trabajo docente se ha transformado durante los últimos treinta años*. No pretendo generalizar a partir de estas escuelas, que no tienen los recursos de las mejores urbanas, ni tampoco las condiciones violentas que envuelven a tantas

16 “Maestros para el siglo XXI”, en *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio* documento de la Subsecretaría de Educación Básica, México, SEP (en línea).

escuelas del país. He ofrecido observaciones que muestran algunas dimensiones de los cambios en el trabajo docente que han ocurrido en la región estudiada desde los años ochenta.

Lejos de encontrar una intención de “profesionalizar” el trabajo docente, creo discernir en estas observaciones evidencia de una transformación acorde con la que sufren otros procesos de trabajo en esta década. La fragmentación del tiempo, la multiplicidad de imaginarios que se sobreponen y compiten entre sí por un tiempo reducido y, sobre todo, la digitalización del control burocrático de las escuelas propician una intensificación del trabajo docente. Si este proceso tuviera éxito, los maestros perderían todo control y juicio independiente sobre el proceso de enseñanza. Los salva la incompatibilidad básica entre los procesos *high tech* y la relación cara-a-cara que requiere, necesariamente, el trabajo con un grupo de niños y niñas menores de doce años.

Normalmente no emito evaluaciones de los maestros, pues mi intención es comprender lo que viven cotidianamente en las escuelas. Sin embargo, finalmente, de veinticuatro docentes visitados al azar, me encontré solo dos que ni querían estar frente a grupo, ni hacían gran cosa. En cambio, hubo fácil ocho maestros y maestras excepcionales, todos distintos, con una capaci-

dad de convocar a los alumnos, a entregarse a actividades con sentido y a participar en discusiones que rebasaban con mucho lo esperado en los programas y libros. Más de la mitad sorteaban la situación y realizaban un trabajo digno, con una atención sensible hacia las necesidades de sus alumnos. Si algo sostiene lo que perdura de nuestro sistema de educación pública es el trabajo de estos maestros. Entre los demás, había quienes cumplían medianamente, pero sobre todo quienes, recién iniciados en el oficio, batallaban para aprender sin mayor apoyo el secreto del manejo del grupo, intentando a la vez poner en práctica métodos novedosos y comunicarse en otros planos con los jóvenes a su cargo.

Realmente no obtuve evidencia de que los desalentadores resultados en los exámenes se pueden explicar por una deficiencia generalizada en el trabajo de los maestros. Por supuesto, no estoy defendiendo a los que ocupan la plaza y no realizan el trabajo, sino a los que emprenden de buena fe una comisión que en el fondo es muy difícil de realizar. Creo que esos resultados deficientes pueden explicarse más bien porque hay demasiadas propuestas, cambios simultáneos y empalmados, demasiados recursos dedicados a tecnologías que prometen hacer dispensables a los maestros, intereses económicos queriendo vender recetas fáciles

y evaluaciones totales; en suma, demasiadas “reformas” hechas en plazos políticos sin dejar tiempo suficiente para que se asienten y muestren sus virtudes o deficiencias.

Necesitamos un lenguaje renovado para hablar del trabajo docente dentro de las condiciones reales en que se realiza. Un lenguaje que distinga las características del *techné*, en el sentido de arte y oficio, de los efectos de la tecnología educativa de todas las épocas. Hace falta comprender y mejorar las condiciones del trabajo, considerando las características de los espacios, las limitaciones de los tiempos, las formas de organizar grupos de alumnos y redes de docentes. Sin reproducir la retórica de la dirigencia oficial del gremio, hace falta reconocer, re-conocer, los conocimientos del oficio que han construido, a lo largo de años maestros mexicanos, ese saber docente que se ha transformado y que ha sido capaz de asimilar nuevas formas de trabajo.

A pesar de las bardas, ahora incluso virtuales, entre la vida y la escuela, también existen veredas. Las escuelas se abren a una multiplicidad de significados e influencias. Si bien hay una clara lógica de mercado que compite por los escasos recursos dedicados a la educación pública, las lógicas populares, los intereses locales, la injerencia de las madres de familia, también están presentes, con sus demandas y

aportaciones en la construcción social de las escuelas. Las bardas se traspasan; los niños están más dispuestos a poner sobre la mesa significados y objetos encontrados fuera de la escuela y, en general, tienen más oportunidad para hacerlo. Se ha vuelto, de alguna manera, legítimo crear puentes entre la vida, con su entrecruzamiento de influencias culturales, y el trabajo escolar. Sigamos esas pistas.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson Levitt, K. (ed.) 2003 *Local meanings, global schooling. Anthropology and World Culture Theory* (Nueva York: Palgrave McMillan).
- Arnove, R. 1999 “Reframing Comparative Education: the dialectic of the global and the local” en Arnove, R.; Torres, C. A. (eds.) *Comparative Education* (Maryland: Lanham).
- Chartier, A-M. 2007 *L'école et la lecture obligatoire* (París: Retz).
- Erickson, F. 1996 “Going for the zone: the social and cognitive ecology of interaction in classroom conversations” en Hicks, D. (coord.) *Discourse, Learning and Schooling* (Cambridge: Cambridge University Press).
- Gálvez, G.; Rockwell, E.; Paradise, R.; Sobrecasas,

- S. 1981 "El uso del tiempo y los libros de texto de primaria. La enseñanza de las ciencias naturales en cuatro grupos de primaria" en *Cuadernos del DIE* (México) N° 1.
- Ingold, T. 2007 *Lines, a brief history* (Londres: Routledge).
- Lave, J. 2011 *Apprenticeship in critical ethnographic practice* (Chicago: University of Chicago Press).
- Meyer, J. W.; Ramírez, F. O. 2009 "The world institutionalization of education" en Schriewer, J. (ed.) *Discourse formation in comparative education* (Nueva York: SAGE).
- Nespor, J. 1997 *Tangled up in schools* (Nueva York: Routledge).
- Reimers, F. 2006 *Aprender más y mejor, políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México, 2000-2006* (México: Fondo de Cultura Económica; Secretaría de Educación Pública).
- Rockwell, E. (coord.) 1995a *La escuela cotidiana* (México: Fondo de Cultura Económica).
- Rockwell, E. 1995b "De huellas, bardas y veredas. La historia cotidiana en las escuelas" en *La escuela cotidiana* (México: Fondo de Cultura Económica).
- Rockwell, E. 2007a *Hacer escuela, hacer Estado. La transformación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala* (Zamora: El Colegio de Michoacán).
- Rockwell, E. 2007b "Huellas del pasado en las culturas escolares" en *Revista de Antropología Social* (Madrid: Universidad Complutense de Madrid) N° 16, pp. 175-212.
- Rockwell, E.; González Apodaca, E. 2011 "Anthropological research on educational processes in Mexico" en Anderson Levitt, K. (ed.) *Anthropologies of Education: a global guide to ethnographic studies of learning and schooling* (Nueva York: Berghahn).
- Schriewer, J. (ed.) 2009 *Discourse formation in comparative education* (Nueva York: Sage). Versión castellana: Schriewer, J. 2002 *Formación del discurso en la educación comparada* (Madrid: Pomares).
- Tenti, E.; Tedesco, J. C. 2002 *Nuevos tiempos, nuevos docentes* (Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación).

MICROHISTORIAS DE LARGA DURACIÓN QUE ENMARCAN LA “REVOLUCIÓN MEXICANA”

LA LUCHA DE JUAN DE LA ROSA Y SUS SECUELAS* **

INTRODUCCIÓN

Se llega a Cuauhtenco, municipio de Contla, Tlaxcala, atravesando una honda barranca y luego un ralo bosque de pino en las faldas de La Malintzi. A la entrada del pueblo se asoma

* De la edición: Rockwell, E. 2014 “Microhistorias de larga duración que enmarcan la ‘Revolución Mexicana’: La lucha de Juan de la Rosa y sus secuelas” en Laura Rojas y Susan Deeds (coords.) *México a la luz de sus revoluciones* (México: CEH-El Colegio de México.), Vol II, pp. 145-174.

** Agradezco el invaluable apoyo de las etnohistoriadoras Marta Elena Maruri y Lourdes Solares Ramos en la búsqueda y el análisis minucioso de documentos de archivo, así como el trabajo de Rosalba Dávila en el Archivo Histórico del Estado de Tlaxcala. Agradezco igualmente la ayuda de Ramos Rosales Flores, quien concertó y me acompañó en las entrevistas a hablantes de Cuauhtenco que forman la base de esta historia. Asimismo agradezco el apoyo de mi institución, el Centro de Investigación y Estudios Avanzados, para la realización de la investigación.

una pequeña ermita, donde apenas si cabría una persona. Pasando la iglesia y la bomba de agua, se distinguen unos altos paredones que dan cuenta de antiguas historias. Las ruinas corresponden a un caserón de dos pisos, del cual se conservan sólo los muros y algunas piedras labradas con signos astrológicos. Estas minas se imponen como evidencia material de las historias que circulan entre los habitantes mayores que siguen velando por las tierras que le pertenecen al pueblo. Los relatos rememoran una y otra vez a dos personajes, Angelina María Armas, nombrada como antigua dueña del caserón, y Juan de la Rosa Cuamatzi, quien en pleno porfiriato ganó un amparo en la Suprema Corte de la Nación contra el gobernador tlaxcalteca, Próspero Cahuantzi, por despojo de tierras.

Largas pláticas con una docena de hombres de la comunidad fueron dando idea de lo que el antropólogo belga Johannes Fabian llama una *historiología*. Fabian invita a tomar en

serio el conocimiento local en la investigación histórica-antropológica y propone asumir la *historiología* como una versión válida y no un simple objeto cultural.¹ Decirlo es más fácil que hacerlo. La ciencia histórica se enraíza en el minucioso examen de expedientes producidos desde el poder y hallados al azar, evidencia fragmentaria y sesgada de acontecimientos que fueron mucho más complejos. La ciencia antropológica interpreta cualquier relato local desde las estructuras de significación correspondientes a “otras culturas”, a menudo consideradas inconmensurables con las nuestras. El reto de tomar en serio las versiones locales cuestiona las certezas de una y otra ciencia y exige la construcción de otra disciplina: admitir, girar y conjugar todas las piezas disponibles para lograr embonarlas en un retablo único, siempre inconcluso y contradictorio, pero capaz de superar a las versiones precedentes en la continua tarea de hacer inteligible una pequeña parte del pasado presente. Con esta orientación examino en este trabajo la historia de los conflictos sobre tierras, antes y después de la Revolución mexicana, de una pequeña localidad tlaxcalteca.

1 Fabian (2001: 70-86) sobre el concepto similar de *historicality*, véase también Guha (2002: 7-23).

CUAUHTENCO, ANTERIORMENTE CONOCIDO COMO CUAUTZINCOLA

San Felipe Cuauhtenco, afirma el vecino don Concepción Flores, debe llamarse ‘Cuna de la Revolución mexicana’.² Fue aquí, dice, donde vio la luz Juan Cuamatzi López,³ primer sublevado de la revolución del centro y víctima temprana del gobernador Próspero Cahuantzi, quien lo mandó fusilar el 26 de febrero de 1911. Don Concepción constata también, con otros, que en el pueblo se fundió el *Cañón Niño*, con metal de campanas y fierros robados de capillas y haciendas cercanas. El *Cañón Niño*, me informa, yace en un museo de Veracruz sin que se dé el merecido honor al pueblo que lo

2 Entrevista a Concepción Flores de Cuauhtenco por la autora y Ramos Rosales Flores. Cuauhtenco, 2008, transcrita por Elena López G. Tlaxcala es llamada “Precursora de la nación” y a veces el municipio de Contla se adjudica el lema de “Cuna de la Revolución Mexicana”.

3 Cuauhtenco, la localidad más retirada de la cabecera de Contla, reclama ser la cuna del héroe Juan Cuamatzi López, aunque poco después de que naciera, admiten, la familia se trasladó a la cabecera de Contla, San Bernardino, por lo cual sus descendientes también reclaman que el héroe nació ahí. No se ha encontrado un documento para disipar la duda.

fraguó; tal vez sea el mismo que según John Reed (2005: cuarta parte, capítulo IV, s. p.) estaba emplazado en el carro blindado del tren de reparaciones que acompañaba al ejército constitucionalista. Vaya uno a saber si hubo más de un *Cañón Niño*, pues hay referencias a tal arma desde tiempos de Morelos. El caso es que, como el antiguo casco, las balas de cañón que se han hallado en los campos cercanos de Cuauhtenco son evidencia material que respalda las versiones orales.

Colocar a este pueblo en el cuadro de la historia patria tiene cierto valor, pues a estas alturas la *Revolución mexicana* ha sido ampliamente codificada y diseminada mediante la narrativa escolar y ceremonial. Por ejemplo, cada año los altos mandos de la XXIII Zona Militar del Ejército Mexicano, acuartelados en Tlaxcala, se reúnen en la plaza del municipio que fue rebautizado como “Contla de Juan Cuamatzi”, y rinden solemnes honores al busto de bronce del rebelde colocado frente a la iglesia, en compañía de las disciplinadas escoltas de las escuelas locales. No se dirigen a él como “Jefe revolucionario”, sino como general, grado póstumo que confirma la ilusión de continuidad inventada entre aquel primer movimiento popular y el gobierno que se instaló como heredero de sus banderas. Con todo el brillo que estas

celebraciones pudieran brindarle, Juan Cuamatzi López y sus andanzas por la sierra de La Malintzi no ocupan el centro de la historia local de Cuauhtenco, pues este héroe figuró más bien a nivel regional.

Desde siglos antes del levantamiento revolucionario, Cuauhtenco, conocido entonces como el paraje o pago de Quautzincola, reclamaba para sí una parte montuosa y boscosa del volcán La Malintzi. El paraje se ubicaba al lado de un barranco del mismo nombre, a poca distancia de un antiguo camino real que conectaba la ciudad de Tlaxcala directamente a Huamantla por el lado sur del cerro Cuatlapanga.⁴ Poco después de la conquista,

4 Copia certificada de los títulos del pueblo San Bernardino Contla, AGN, Búsquedas y traslados de tierras, 1969, vol. 98, exp. 13, ff. 170. La localidad aparece como paraje con ortografía variable, como Quacincola, Cuasincola, Quaucincola, Cuautzincola o Quautzincola, en los trasuntos de documentos antiguos contenidos en este largo expediente relativo a sus tierras. Denominado Quacincola, aparece primero en el testamento de Pedro Texquecholtzin (1575), vecino de Tlacomulco Contla, y en 1652 se menciona un “Ermitta de Santa María Quauhtzincolan”. En el siglo XIX, Cuautzincola ya es barrio del pueblo de San Bernardino Contla, cabecera del municipio de Contla. En documentos del siglo XVI se menciona un camino real entre Tecuac y Huamantla, recorrido

varios españoles habían conseguido mercedes en las ricas tierras de ese vallecito. Si bien Cuautzincola no llegaba a posta, es posible que su ermita fuera una parada conocida en ese camino y que sus habitantes tuvieran aspiraciones de algún día ser pueblo. El ferrocarril mexicano inaugurado en 1873 fijó la ruta a Huamantla por el otro lado del Cuatlapanga, pasando por Barrón Escandón (Apizaco). Cuautzincola quedó así al margen, como el barrio más lejano de San Bernardino Contla, asociado con “el monte”, tanto geográfica como socialmente. Seguían transitando por las antiguas rutas los leñeros y tlachiqueros, así como los arrieros que llevaban pulque hacia Puebla o Veracruz. Los antiguos habitantes de Cuautzincola defendían derechos ancestrales para obtener leña y cazar animales, y entregaban ofrendas a la dueña del monte.⁵

cuando intentaron erradicar un culto practicado “en el Cerro”.

5 Nutini e Isaac (1974: 46). Estos autores mencionan el carácter “semimitológico” de La Malintzi, o Matlalcuétl, como “una mujer que se aparece a los elegidos” y es “la continuación de Xochiquetzali, diosa de las flores y las artes y dueña original de la montaña [...] Es hermosa, alta y blanca, con larga cabellera negra. Lleva un *titixtle* blanco y un huipil azul, y generalmente, la acompañan seis perros blancos. Vive al interior de la

Justo fue ella, comentan, quien les dio las tierras que durante siglos estuvieron en litigio. Sobre el origen de las tierras, don Concepción relata la versión que a su vez le habían contado sus antepasados:

Angelina María, según me comentaron mis antecesores, vino de Santa Ana a Cuauhtenco; se vino a casar acá, nomás que nunca supimos cómo se llamó su marido. Lo que si supimos es que el marido de aquella señora salió a leñar un día, estaba terminado el monte aquí cerquita, y ya no regresó. Al día siguiente ella salió a buscarlo pero como ya no lo encontraba, andaba llorando por ahí, entre el monte: por ahí entre los árboles se encontró con una señora, ella le preguntó que por qué andaba llorando, y Angelina María le dijo que lloraba porque buscaba a su marido que un día antes había salido a leñar y ya no entró a su casa; por eso lo andaba buscando, andaba llorando. La señora le dijo “ya no llores, porque tu marido ya no vive, se lo comieron mis perros, pero no llores por ello. sígueme y te voy a dar con qué vas a pasar la vida, con qué vas a vivir”, y ella la siguió hasta que de pronto vio que se abría una puerta, no supo ni por dónde, al entrar vio que estaban unos animales feroces.

montaña, en un lujoso palacio, la entrada se efectúa por dos túneles”.

La señora le dijo que no tuviera miedo, que la siguiera a ella y que los animales estaban ahí vigilando. Hasta que entraron a un cuarto donde había un montón de dinero en un rincón y la señora le dijo: “mira, agarra de aquí hasta donde puedas, hasta donde aguantes”, pero Angelina María no quiso, le dijo que si de verdad tenía esa buena voluntad de socorrerla, que ella agarrara el dinero con sus manos y que ella se lo entregara, que sólo así lo recibiría. Entonces la señora le dijo que ella no iba a aguantar nada, “mira, ven acá, te voy a dar otro regalito”. Así llegaron a donde estaban unos perritos, la señora le dijo “mira, te los voy a dar de regalo, un perrito amarillo y uno blanco”; y le dijo también, “cuando llegues a tu casa, consigues unas cajitas y ahí los depositas, y a la hora que los pusiste, a esa misma hora del otro día abres las cajitas, que no se te ocurra abrirlas antes, no, hasta que dé la hora en que los guardaste, a esa hora las vas a abrir para que veas qué es lo que contienen”. Al día siguiente las abrió y lo que vio dentro de las cajas fue que estaban arrasaditas de dinero y el perrito encima. La señora le había dicho que hiciera lo mismo diario, diario, a ver hasta dónde podía llegar, cambiando las cajas para que el dinero siguiera aumentando. Fue así que Angelina María pudo obtener muchísimo dinero.⁶

Según el relato reconstruido con distintas versiones, Angelina María Armas compró su tierra y siete potreros a cambio de ochenta mil monedas de oro. Ella vivió en el caserón de Cuauhtenco y, según cuentan, construyó la capilla de San Diego en el barrio de Tlacatecpa, Contla, y donó numerosos tesoros a las iglesias; hacia el final de la vida ya había gastado todo su dinero. En algún momento un español, dueño de la cercana Hacienda de San José Tepulcingo, intentó quitarle las tierras. El juicio se inició en Tlaxcala. Angelina María presentaba sus documentos y el español soltaba oro (a los jueces). Finalmente, para resolver el caso, pidieron que ambas partes se presentaran en el paraje en litigio con sus respectivos santos: sobre cada lado de una balanza cada quien puso la misma medida de su tierra; la balanza se inclinó hacia el San Diego que llevaba Angelina María. El español, cuentan, se enojó tanto que tiró su manojo de tierra en la cara del santo, diciendo “ten tu tierra, ambicioso”, y así concedió el pleito. Ahí termina el relato.

La única referencia temporal a Angelina María Armas es el año 1733, calado en el dintel de la legendaria casa. Después de Angelina María,

6 Entrevista a Concepción Flores, por la autora y Ramos Rosales Flores, Cuauhtenco, 2008, transcrita

por Elena López G., editada por la autora. Lo que sigue es un resumen del resto del relato.

“al parecer vendieron la casa, y las tierras las agarraron como tierras comunales”. El caso es, agrega don Concepción, que “esa tierra es la misma que después venía peleando Juan de la Rosa, porque el gobernador Próspero Cahuantzi se había apoderado de un tramo que le pertenecía”. Este relato es prolegómeno de los sucesos del movimiento revolucionario “porque la Revolución mexicana aquí se hizo”, afirma don Concepción sin ambages. Sin embargo, no es Juan Cuamatzi López, el héroe revolucionario, sino este otro personaje, Juan de la Rosa Cuamatzi, quien emerge y orienta los significados locales del movimiento conocido como la Revolución mexicana.

JUAN DE LA ROSA CUAMATZI

En Cuauhtenco la mención de Juan de la Rosa Cuamatzi es ubicua. Los mayores recuerdan haberlo visto todavía en la década de 1940, fuerte y enjuto en su calzón de manta blanca, jalando su yunta en la milpa, un viejo irascible a quien algunos temían y otros tuvieron como patrón. Hablaba mexicano. José Muñoz recuerda su hazaña:

Porque ese finado Juan de la Rosa, él solito —ya cuando lo conocí, era viejito, yo creo que tenía

como unos noventa años, ya bien canoso, y en ese tiempo nomás con sus calzoncillos y una camisa adornada y se veía chistoso el señor— él solito se peleó, se peleaba porque los terrenos de por acá arriba que se los quería adueñar el gobierno. Pero este Juan de la Rosa, él solito abrió el juicio sobre estos terrenos, para que no le gane el gobierno, se peleó con el gobierno duro y duro. Y a México y a México y a México, y que va ganando el finado y este gobernador, Cahuantzi, se amuinó y dijo: “este viejo lo voy a mandar de preso a las Islas Marías”. Sí, lo mandó para allá para que ya no ande molestando aquí con el gobierno, porque ya triunfó, lo mandó a la cárcel, hasta allá.⁷

Don Concepción recuerda haber trabajado con Juan de la Rosa; de hecho también estudió en la escuela con sus nietas. El viejo era *tiaxca*, vocablo que en la tradición clásica significa *hermano mayor*, pero también nombraba a los “jóvenes nobles [...] que habrían de guiar [el] trabajo” (Gonzalbo, 2011: 27).

En Tlaxcala, hacia el siglo xx, el término señalaba a personas con cierta jerarquía en los pueblos, es decir, a los principales cuya palabra se debía escuchar antes de tomar una decisión

7 Entrevista a José Muñoz por la autora y Ramos Rosales Flores, Cuauhtenco, 2006, transcrita por Elena López G.

(Nutini, 1968: 57; Buve, 1994: 106). Según algunos, las reuniones de cabildo en la cabecera de Contla no comenzaban sin la presencia de Juan de la Rosa Cuamatzi.

LA HISTORIA OFICIAL Y LOS DOCUMENTOS DE ARCHIVO

La historia oficial del estado de Tlaxcala casi ha borrado la hazaña de Juan de la Rosa Cuamatzi. No obstante, Rendón Garcini le dedicó un párrafo y reconoce que fue el “único indígena” en ganar un amparo en la Suprema Corte de la Nación contra el poderoso gobernador del porfiriato Próspero Cahuantzi (Rendón Garcini, 1993:52-53). El 5 de diciembre de 1891, Juan de la Rosa promovió el amparo en el juzgado de Distrito de Tlaxcala contra Cahuantzi por el despojo ilegal de una serie de terrenos, cada uno con nombre propio: Axotecamila, Pitzocorral, Texal, Teteyo, Texalco y Acuexconticpac.⁸ Juan de la Rosa aparece como representante de unos “socios” de Contla, aunque algunos au-

tos se dirigen a él como representante del “común”. Según los quejosos, el gobernador había incorporado estas tierras a su Rancho Concepción Buenavista, y les había cortado a los vecinos el paso hacia el monte. El juzgado de distrito negó el amparo, pero acto seguido se elevó el caso a la Suprema Corte de la Nación. Esta instancia firmó por unanimidad la resolución, cifrada en los siguientes términos:

Considerando que la invasión importa un verdadero despojo [...] considerando por último que [...] siendo arbitrarios los actos del gobernador [...] es procedente el amparo [...] Con fundamento en los artículos 101 y 102 de la Constitución y el artículo 38 de la Ley Orgánica [...] se falla: Se revoca la sentencia a revisión del Juzgado del Distrito Segundo. La Justicia de la Unión ampara y protege a Juan de la Rosa Cuamatzi y socios, vecinos del pueblo de San Bernardino Contla contra los actos del Gobernador del Estado de que se quejan.⁹

A pesar de la ejecutoria a su favor, no se les dio posesión formal a los quejosos. Cuando

8 Juicio de Juan de la Rosa Cuamatzi contra el Gobernador de Tlaxcala, AHSCJN, México, Tribunal Pleno, 1892-1920, exp. 305, leg. 4, clave única 752319, AHET, Siglo XIX, caja 12, exp. 2, ff. 104-107.

9 Juicio de Juan de la Rosa Cuamatzi contra el Gobernador de Tlaxcala, Fallo de la Suprema Corte de la Nación, 3 de marzo de 1892, AHSCJN, México, Tribunal Pleno, exp. 305, leg. 4, clave única 752319, f. 8.

el juzgado de Distrito le notificó la resolución al gobernador Cahuantzi este rehusó entregar formalmente las tierras a Juan de la Rosa y socios. Se sucedieron una serie de intercambios entre Cahuantzi y el juzgado, en los cuales el gobernador dijo que como autoridad acataría la orden suprema, pero como particular se reservaba el derecho de pelear por las tierras que le eran legítimas, respaldadas por títulos primordiales y convenios que en su oportunidad mostraría. Comentó que Juan de la Rosa Cuamatzi y sus socios estaban en todo su derecho de tomar posesión de los terrenos que consideraban suyos, una amenaza velada que le dejaba abierta la posibilidad de una demanda posterior contra los quejosos.¹⁰

Por otra parte, Cahuantzi tuvo muchas maneras de desquitarse, aunque no he encontrado evidencia de que mandara a Juan de la Rosa a las Islas Marías, como dicen sus paisanos. De hecho, aun antes de recibir la resolución judicial, al enterarse de la audacia de “los indios”, envió un escrito formal al juzgado demandando copia de los documentos que según él le fueron vendidos clandestinamente a Juan

de la Rosa Cuamatzi por las autoridades del ayuntamiento de Contla, el presidente municipal Juan Bautista Pérez y Vicente Nava. Estos documentos, alegaba Cahuantzi, contenían frases desfavorables a su persona.¹¹ Al poco tiempo, esas autoridades de Contla fueron destituidas de sus cargos.

El 8 de agosto de 1892, Juan de la Rosa Cuamatzi regresaba de San Pablo, donde había ido a comprar recaudo, y fue apresado por un comandante y puesto a disposición de la justicia por ser “presunto responsable del delito de sedición”. Casado, jornalero de 32 años, vecino de Contla, la filiación lo describía de “estatura regular, complexión lo mismo, color trigueño, pelo negro, ojos pardos, nariz algo chata, boca grande, barba escasa y sin señas particulares”. Alegaba el preso no saber de qué se le acusaba; le pidieron cuentas en su pago de réditos, y él afirmó que aunque estaba atrasado nunca se había negado a pagarlos.¹²

10 Denuncia del Gobernador Cahuantzi contra Juan de la Rosa, AHET, Siglo XIX, 1892, caja 12, exp. 2.

11 Oficio de Próspero Cahuantzi al Juzgado, 15 de febrero de 1892, AHET, Siglo XIX, 1892, caja 12, exp. 2, f. 97.

12 Juan de la Rosa Cuamatzi por perturbador del orden público, 9 de agosto de 1892, AHET, Siglo XIX, Justicia, Criminal, caja 325, exp. 5, ff. 2-13, 31-37, 64, 75. La filiación de Juan de la Rosa se encuentra en f. 6v.

El magistrado tuvo que preguntar al alto gobierno por qué se le juzgaba a Juan de la Rosa y determinó que si bien no había datos ni fundamento para la acusación de “sedición y trastorno del orden”, sí se le podía declarar auto de formal prisión por “hurto”, acusándolo de haber aconsejado a los vecinos de su barrio en Cuautzincola extraer unas tareas de leña apiladas en el paraje de Toribiotla. A partir de esa fecha, con Juan de la Rosa Cuamatzi preso en la cárcel, se sigue un largo proceso judicial en el que testigo tras testigo llegaba a exponer su versión de los hechos y a carearse con anteriores testigos, y con el propio acusado, en torno a la exacta cantidad y destino de unas tareas de leña que al parecer desaparecieron del monte donde el corteño y el montonero los habían dejado hacía algunos meses. Las decenas de fojas de este caso dejan entrever aspectos del hecho real, pues la acusación de hurto quedaba enredada en una supuesta autorización para que el pueblo de Contla dispusiera de cierta cantidad de leña de su monte para pagar sus impuestos, o bien para liquidar a un ingeniero que había venido, hacía dos años, a levantar un plano completo de los terrenos del municipio. Las tareas de leña se venderían a un tal Manuel Corona, quien había pagado trescientos pesos por adelantado y solo había recibido 42 cuerdas.

Entre un testimonio y otro, y alegatos acerca del monto total de leña, se “echaron la bolita” unos a otros en relación a quiénes autorizaron o dieron las órdenes, quiénes hicieron los tratos de venta, quién recibió el dinero y cuál fue su destino. El juicio duró hasta finales del año y Juan de la Rosa Cuamatzi, junto con Vicente Nava, quedaron sentenciados el 16 de diciembre de ese año.¹³ También se acusaba a Juan de la Rosa de no llevar al corriente su pago del impuesto predial. No hay información sobre lo que siguió, pero con Juan de la Rosa preso, seguramente pocos se atrevieron a tomar posesión de las tierras en litigio.

La historia local del juicio contra Juan de la Rosa, con sus secuelas, ilumina lo que sucedía a otra escala. El negocio motivado por incidentes internos al municipio se entrelazaba con dos agravios generalizados contra el gobernador Próspero Cahuantzi. Por una parte, la oposición al pago de impuestos, asunto que luego se convirtió en el “talón de Aquiles” del gobernador, y por otra parte, los conflictos en torno a las elec-

13 Documentos del juicio contra Juan de la Rosa Cuamatzi y otros, por la venta de leña, AHET, Siglo XIX (1892, sin clasificar), caja 12, exp. 2; AHET, Siglo XIX (1892, sin clasificar), caja 13, exp. 4; y AHET, Siglo XIX, Justicia, Criminal, caja 325, exp. 5.

ciones municipales (Rendón Garcini, 1993: 273). Un operador clave del gobernador en Contla era Rafael de la Rosa, quien no parecía ser pariente cercano de Juan de la Rosa Cuamatzi.

En 1891, Rafael de la Rosa había sido nombrado exactor para cobrar los réditos a quienes tuvieran adjudicados terrenos de instrucción pública del municipio de Contla, dinero que colectaba el gobierno central para formar parte del Fondo de Instrucción Pública con el que pagaba los sueldos de maestros.¹⁴ Una serie de oficios llegaron a las autoridades de justicia de parte tanto de Rafael de la Rosa como de los integrantes del ayuntamiento de Contla: el exactor acusaba al ayuntamiento de no apoyarlo para el cobro de los réditos a los vecinos y los miembros del ayuntamiento lo acusaban a él de malos tratos, por decirles que debían irse a sus casas por ignorantes. Rafael de la Rosa también organizó a otros vecinos con quejas en contra de los miembros del ayuntamiento y en contra de Juan de la Rosa Cuamatzi.¹⁵

Entre los asuntos tratados en estos intercambios se encuentra un oficio en el que Rafael de la Rosa dice haber acudido a una junta de vecinos en Aztatla, pueblo de Contla, en el que iban a juntar el dinero; declara que eran liderados por Gregario Rodríguez. Pidió entrar a colectar los réditos pendientes, sin embargo se le negó acceso, diciéndole que “lo que trataban no le interesaba a él, pues [Cahuantzi] será muy gobernador y todo pero no nos quitará la propiedad de nosotros”. Aparentemente Rafael de la Rosa, con autorización del superior gobierno, ya había adjudicado terrenos de los morosos a otros particulares, pasando por encima de cualquier decisión local en la distribución de los bienes comunales.¹⁶

Por otra parte, es posible que la recolección de dinero por parte de los vecinos tuviera otros destinos, sobre todo el pago para los juicios que sostenían.

Cahuantzi había movilizado otras acciones en contra del municipio de Contla. El juzgado

14 Rafael de la Rosa exactor de réditos por terrenos de la comunidad, AHET, Siglo XIX (1891-1892 sin clasificar); sobre los Terrenos de Instrucción Pública, caja 10, exp. 1; véase Rockwell, 2007: 61-67.

15 Véanse sobre el cobro de réditos de terrenos que pertenecen a la Instrucción Pública, AHET, Siglo XIX

(1892, sin clasificar), caja 12, exp. 2. Sobre incidentes con Rafael de la Rosa, AHET, Siglo XIX (1892, sin clasificar), caja 19, exp. 4.

16 Acta firmada 29 de abril de 1892, sobre incidente de Rafael de la Rosa, AHET, Siglo XIX (1892, sin clasificar), caja 2, exp. 2.

de distrito rindió un informe acerca del “más completo desorden en todo lo concerniente a la administración de justicia en los juzgados locales de San Bernardino Contla”.¹⁷ Organizó con Rafael de la Rosa una queja contra Juan Bautista Pérez por venta de leña.¹⁸ Finalmente, en mayo de 1892, el gobernador destituyó a los miembros del ayuntamiento, incluyendo al presidente municipal de Contla, Juan Bautista Pérez y al primer regidor, Vicente Nava, un “famoso comandante” liberal en la lucha contra los franceses, quien también había sido presidente municipal.¹⁹ En su lugar, Juan José Cuamatzi fue nombrado como presidente municipal de Contla el 14 de mayo de ese año, pero también tuvo problemas con el poderoso exactor.²⁰ Fi-

nalmente en 1893, Rafael de la Rosa se convirtió en presidente del municipio, y siguió en el poder, pues en 1904 se le nombra “juez letrado” del distrito.²¹ Seguía figurando como hombre fuerte de Próspero Cahuantzi en Contla en vísperas del movimiento revolucionario.

HACIA EL MOVIMIENTO REVOLUCIONARIO EN CONTLA

Prospero Cahuantzi se mantuvo como gobernador de Tlaxcala durante todo el porfiriato. La imposición de ayuntamientos y el cobro de impuestos siguieron siendo motivos contenciosos con los vecinos de Contla y con los municipios aledaños durante la primera década del siglo xx. Aunque la lucha revolu-

17 Oficio del Juzgado de primera instancia avisando sobre el desorden público en Contla, con fecha del 14 de mayo de 1869, AHET, Siglo xix, Justicia, Civil, caja 173, exp. 29.

18 Vecinos de San Bernardino Contla contra Juan B. Pérez, AHET, Siglo xix (1892, sin clasificar), caja 19, exp. 3.

19 En elecciones con la junta electoral (AHET, siglo xix, Justicia, Criminal, caja 301, exp. 16) se menciona a Vicente Nava como ex presidente. Buve (1994: 112) menciona a Vicente Nava como militar.

20 Acta de destitución del Ayuntamiento de San Bernardino Contla con fecha de 14 de mayo de 1892,

AHET, Siglo xix, caja 19, exp. 3; Oficio de queja sobre incidente con R. de la Rosa, firmado por Juan José Cuamatzi como presidente municipal, 19 de mayo de 1892, AHET, siglo xix, caja 2, exp. 2.

21 Se reconoce a Rafael de la Rosa como presidente municipal de Contla, nota publicada en *Órgano Oficial del Gobierno del Estado de Tlaxcala*, 2 de enero de 1904. Agradezco a Lourdes Solares Ramos la reconstrucción del proceso electoral de Contla y sus conflictos entre 1890 y 1920, a partir de datos en el *Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Tlaxcala*.

cionaria inició casi 20 años después de los hechos de 1892 y tocó a otra generación, algunos personajes fungieron como puentes hacia el levantamiento de 1910. El 23 de diciembre de 1901, por ejemplo, “Los vecinos de San Bernardino Contla, que son dueños de parte del monte de La Malintzi, conforme a títulos de propiedad, protestan hacer valer sus derechos en contra de los actos atentatorios que se están ejerciendo en sus propiedades”. Firma Pablo Copalcua, quien había acompañado a Juan de la Rosa en 1892.²² Entre los involucrados en el conflicto de 1892 también encontramos a Lucio Conde, puesto en prisión por Próspero Cahuantzi en 1905.²³ El propio Juan de la Rosa Cuamatzi, después de años de ausencia, reapareció entre los acusados del “tumulto” del 27 de mayo 1910. Pero primero es necesario reconstruir el movimiento desde principios del siglo.

22 Notificación de Títulos de Propiedad de San Bernardino Contla 21 de diciembre de 1901, AHSCJN, Asuntos Económicos, exp. 51032, leg. 301, clave única de exp. 881249; y AHET, siglo XIX (1892, sin clasificar) caja 19, exp. 4. Este último expediente menciona a Copalcua entre los inconformes.

23 AHET, siglo XIX, Justicia Civil, 1892, caja 172, exp. 28; Rendón Garcini, 1993:12.

De 1901 a 1902, Juan Cuamatzi López, un joven de 22 años, labrador y tejedor, con un escaso año de escolaridad, fue electo regidor suplente de Contla. Posteriormente, en 1906, volvió a figurar en la planilla que se oponía al gobernador Cahuantzi, nuevamente enarbolando el reclamo por el mismo despojo de tierras. Las consecuencias no se hicieron esperar. En las elecciones de ayuntamiento de octubre de ese año, el gobierno intentó colocar “elementos indeseables”, por lo que las elecciones se repitieron nuevamente en diciembre. A pesar de que el “resultado fue favorable al grupo rebelde” de Contla, Cahuantzi apresó al presidente electo, Esteban Romero; sin embargo, ante la oposición del pueblo el gobernador se vio obligado a reconocer como presidente municipal al regidor propietario de la planilla vencedora: Juan Cuamatzi López (bienio 1907-1908).²⁴ Siendo primera autoridad de Contla, Cuamatzi López logró que se expidiera testimonio de los títulos primordiales que ampararan la propiedad de las tierras y montes del

24 Sesiones del Congreso del Estado de Tlaxcala, 29 y 31 de octubre y 5 de noviembre de 1906, *Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Tlaxcala*. 3 de noviembre de 1906 y 24 de noviembre de 1906. Reyes, 1961: 7; y Buve, 1994: 126-129.

pueblo.²⁵ En 1908, Cahuantzi destituyó a Juan Cuamatzi López: las hostilidades y las infracciones electorales continuaron hasta que finalmente, en 1909, Próspero Cahuantzi logro colocar en la presidencia del ayuntamiento a su compadre Nicolás Reyes.²⁶

Juan Cuamatzi López, en ese tiempo, asistía con otros tlaxcaltecas a las comidas dominiegas clandestinas en la carnicería de los hermanos Campos, en Puebla, donde se leían los números de *Regeneración*. Este grupo compartía las tendencias anarco-sindicales que articularon la huelga de Río Blanco y la resistencia ante los nuevos reglamentos que afectaron gravemente las condiciones de los obreros de la rama textil a lo largo del río Zahuapa (Del Castillo, 1953: 51-53). Después de la exitosa campaña de Francisco I. Madero en Tlaxcala, en mayo de 1910, Antonio Hidalgo, Juan Cuamatzi y otros líderes, con “una turba de hombres”, particularmente

obreros, urdieron lo que llegó a ser conocido como el Plan de Tepehitec. En la noche de 27 de mayo de 1910 partieron de Amaxac y llegaron a Contla. Apresaron entre otros al presidente municipal de Contla, Nicolás Reyes, y lo llevaban hacia la capital del estado cuando en la “oscuridad de la noche” se les logró escapar. En el camino aparentemente los rebeldes recibieron una contraorden de Aquiles Serdán: la revolución se aplazaba hasta nuevo aviso.²⁷ Los rebeldes se dispersaron y Cahuantzi dio órdenes de perseguirlos; a varios los apresaron en los siguientes meses, pero la mayoría se dio a la fuga. A partir de noviembre de 1910, Juan Cuamatzi López se convirtió en jefe militar de la revolución madeirista en la región al mando de un contingente armado atrincherado en la sierra de La Malintzi. Su participación militar fue breve, pues fue capturado y fusilado por órdenes de Cahuantzi el 26 de febrero de 1911 (Buve, 1994: 129-130).

Si regresamos a los documentos sobre el incidente del 27 de mayo de 1910,²⁸ se observa

25 Habitantes de San Bernardino Contla que se encuentran en el Distrito de Hidalgo piden testimonio correspondiente de los títulos primordiales de su pueblo, AGN, Búsquas y Traslados de Tierras, 1908, vol. 38, exp. 10, ff. 36-39.

26 Discurso de Próspero Cahuantzi, *Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Tlaxcala*, 2 de abril de 1909; y Buve, 1994: 115-126.

27 Rendón Garcini, 1993: 267; “Informe de Gobierno”, *Periódico Oficial de Gobierno del Estado de Tlaxcala*, 1° de octubre de 1910. Próspero Cahuantzi informa sobre la sublevación del 28 de mayo de 1910.

28 Denuncia y documentos sobre el incidente del 27 de mayo, 1910. En especial, informe de 30 de mayo de 1910,

que la acción fue calificada inicialmente por las autoridades como “desorden”, “motín”, “escándalo” o “tumulto”. Sin embargo, en el proceso legal los actos más bien fueron descritos en términos de delitos tipificados: “asonada, allanamiento, golpes y ultrajes a la autoridad”, y se levantaron largas listas de los individuos de Amamax y de Contla involucrados. Entre líneas aparecen algunas de las razones de la adhesión de buena parte de la población de Contla al movimiento revolucionario. En la denuncia hecha por Nicolás Reyes el 28 de mayo, y en subsecuentes documentos, se menciona que también habían “aprehendido y golpeado” a Rafael de la Rosa, el hombre de Cahuantzi en Contla, señal de que los agravios de 1892 seguían vivos. El 13 de agosto de ese año, Nicolás Reyes volvió a acusar a una serie de personas por los hechos del 27 de mayo, por “allanamiento de morada y ultraje de autoridad”. Aparece una larga lista de vecinos de San Bernardino Contla y algunos del pueblo de Cuautzincola: Patricio y Porfirio Reyes, Ángel y Trinidad Pérez y Juan de la Rosa Cuamatzi. El presidente municipal decía que se

firmado por Próspero Cahuantzi con folio 3736 y varios informes de aprehensiones, AHET, Fondo Revolución y Régimen Obregonista. Justicia y Gobernación, caja 118, exp. 34, f. 170.

habían encontrado “prófugos”, pero ya se les había visto.²⁹ Es la primera noticia documentada de Juan de la Rosa Cuamatzi después de su encarcelamiento en 1892. A partir de 1912, con Antonio Hidalgo como gobernador madeirista, hay constancia de que Juan de la Rosa había vuelto a Cuautzincola, pues firma actas en 1912, 1918 y 1920 alusivas a la gestión escolar de ese pueblo.³⁰ Ya de unos cincuenta y tantos años, es entonces cuando empezó a ser considerado *tíaxca*.

EL DESENLACE DE LOS LITIGIOS SOBRE LAS TIERRAS

La pregunta que sigue en pie es el asunto de las tierras que quedaron en suspenso a partir de la resolución de 1892 a favor de Juan de la Rosa Cuamatzi y sus socios. El desenlace fue

29 Oficio de Nicolás Reyes, 13 de agosto, 1910, AHET, Fondo Revolución y Régimen obregonista. Justicia y Gobernación, caja 118, exp. 34, f. 5743.

30 AHET, Fondo Revolución y Régimen Obregonista, Instrucción Pública, 1912, caja 306, exp. 40; AHET, Fondo Revolución y Régimen Obregonista, Instrucción Pública, 1918, caja 348. exp. 10; y AHET, Siglo xx, Educación Pública, 1920, caja 56, exp. 37.

un largo proceso que rebasa el periodo oficial de la Revolución mexicana, emergiendo en los años 1901, 1908, 1912, 1914, 1917, 1918, 1919, 1922, 1924, 1942 y 1969, y remitiendo a documentos desde antes de la Conquista. El análisis detallado de la serie de solicitudes de copias certificadas de los títulos de terrenos en litigio, firmados por diferentes representantes del pueblo, así como los procesos seguidos bajo las nuevas leyes para lograr restitución de tierras o dotación de ejido, está fuera del alcance de este texto. No obstante, su frecuencia y tenor permiten aventurar algunas interpretaciones sobre los motivos locales de la revolución.

El contexto político de Tlaxcala hacia finales del siglo XIX e inicios del siglo xx ardía, particularmente por la Ley de Hacienda de 1897 que había elevado en 33% los impuestos prediales sobre pequeñas propiedades (Rendón Garcini, 1993: 16). Destacaba como líder Andrés García, de Zacatelco, quien fue asesinado en 1904, noticia que conmovió a la capital del país (Rendón Garcini, 1993: 25) y alimentó la oposición general al gobernador Cahuantzi, expresada en las huelgas y los levantamientos subsecuentes. Había fuertes vínculos entre los rebeldes tlaxcaltecas y las redes obreras de Orizaba y de Puebla. Los

acontecimientos de Contla confluyen con la oposición regional, pero datan de muchas décadas atrás.

Como ya se mencionó, el 14 de febrero de 1908 se presentaron en el Archivo General de la Nación Gumersindo Nava, Encarnación Galicia, Justo Romano y Juan Cuamatzi López, entonces presidente municipal, en representación de varios vecinos de dicho pueblo, y solicitaron títulos que ampararan la propiedad de las tierras y montes, previa la búsqueda correspondiente.³¹ Los representantes declararon que:

[...] se ha hecho una distribución de terrenos de los montes y fundo de la población y deseando tener como el testimonio que se nos deba expedir de los títulos primordiales que obran en este archivo referente al pueblo mencionado y entre otras fechas recordamos para la búsqueda de los títulos los años de 1400 (época del rey Mexica), 1544, 1781 y 1848. Se autoriza la búsqueda [...] y después de haberlos leído y examinado

31 Habitantes de San Bernardino Contla que se encuentran en el Distrito de Hidalgo piden testimonio correspondiente de los títulos primordiales de su pueblo, AGN, Búsquas y Traslados de Tierras, 1908, vol. 38, exp. 10, ff. 36-39.

señalaron para su compulsa los que a continuación se expresan.³²

Dos años después se dio inició al primer movimiento revolucionario y, el 6 de noviembre de 1912, Francisco I. Madero recibió la presidencia. En este año reapareció Juan de la Rosa Cuamatzi, y posiblemente fue él quien inició un juicio de amparo el 27 de noviembre en contra de un militar.³³ Es claro que el arribo de Madero no puso fin a los conflictos internos en la región ni en el municipio de Contla. El 1º de diciembre de 1911 inició la gubernatura de Antonio Hidalgo, líder obrero del grupo original que se reu-

nía con los hermanos Campos en Puebla, pero quien fue perdiendo el apoyo de sus antiguos correligionarios por sus concesiones a los agricultores; cayó del poder el 14 de enero de 1913, poco antes de la decena trágica. Hacia finales de 1914, el movimiento revolucionario tlaxcalteca se dividió entre los seguidores de Pedro Morales y Domingo Arenas, aliados con la convención, y Máximo Rojas, aliado con Carranza. Los carrancistas tomaron control de las vías del estado y establecieron un gobierno provisional en Santa Ana Chiautempan, mientras lucharon contra (y finalmente se aliaron con) las fuerzas de Domingo Arenas que predominaban en el campo (Buve, 1994). Es probable que las divisiones y los desencuentros entre las facciones revolucionarias se expresaran también en los conflictos locales entre 1911 y 1917.

Aparentemente, el profundo descontento en San Bernardino Contla continuó bajo la presidencia de Madero y la dictadura de Victoriano Huerta, e incluso durante los años de las luchas entre los diferentes bandos revolucionarios. Una evidencia de ello se encuentra en la complejidad de la sucesión municipal en Contla durante estos años. Entre la caída de Díaz (1911) y la presidencia de Madero (noviembre de 1912) fueron presidentes provisionales de Contla Cayetano Saldaña y Severo Piantzi,

32 En ese documento (véase nota anterior) se enumeran los documentos localizados “en el Ramo de Tierras de este Archivo General y Público de la Nación”, vol. 551, exp. 4, foja 29-32; vol. 1457, exp. 1, fojas 4-6, 10 y 11; vol. 318, exp. 4 de la foja 28-32; vol. 998, exp. 14, fojas 1-10; vol. 116, exp. 5, fojas 1-6. Vuelven a aparecer en sucesivos juicios las mismas referencias.

33 Toca al juicio de amparo promovido por Juan de la Rosa, AHSCJN, Asuntos Económicos, 1912, exp. 59892, leg. 364, clave única de exp. 890121. Según este expediente, el 27 de noviembre de 1912 “Juan de la Rosa presentó escrito ante este juzgado solicitando amparo contra actos del C. General Comandante Militar de esta Capital”. No he ubicado más expedientes acerca de este caso, por lo cual incluso queda duda de si se trata de Juan de la Rosa Cuamatzi, pues no tiene firma.

quienes habían participado en la acción de mayo 1910. Luego fue presidente propietario Justo Romano, cercano a Juan Cuamatzi López. En noviembre de 1912, Romano fue sustituido por Crescencio Pérez. Cuando cayó Antonio Hidalgo en febrero de 1913, otro presidente provisional entró, Gregorio Pérez, del bando contrario, sustituido a su vez por Juan Mazencahuantzi en noviembre de 1913. Existe un hueco en los datos hasta 1915, cuando se encuentra Casimiro Xelhuatzi como presidente provisional y, entre 1916-1917, Severo Piantzi de nuevo asumió la presidencia como propietario bajo el mando militar constitucionalista. Piantzi representaba un grupo con algo de poder en la cabecera, pues volvió a ocupar la presidencia municipal en 1924.

Durante este periodo, las haciendas de la región sobrevivieron pero seguían en litigio; en el momento del decreto agrario de Carranza, el 6 de enero de 1915, había 13 haciendas en el distrito de Hidalgo, incluyendo la de Próspero Cahuantzi, la Concepción Buenavista, y la hacienda de Tepulcingo que colindaba con Contla (González Jácome, 2008: 156-157). Es posible, por lo que sucedió después, que un grupo allegado a Severo Piantzi se hubiera adjudicado algunas de las tierras defendidas por Juan de la Rosa Cuamatzi en 1892, sin haber tomado

acuerdo entre los habitantes de todos los pueblos del municipio, pues los conflictos sobre las tierras continuarían durante años.³⁴

Hacia finales de la década, se iniciaron nuevos procesos que hacían alusión a los juicios anteriores y a la imposición continua de autoridades. En 1917, todavía bajo el gobernador militar provisional constitucionalista de Tlaxcala, la Comisión Local Agraria tomó el asunto en sus manos. Los vecinos de Contla desistieron de una oferta de comprar el rancho de Tepulcingo e insistieron en la vía de la restitución de terrenos de los que habían sido despojados. La solicitud siguió los caminos de la legislación agraria posrevolucionaria. El “representante de los vecinos de Contla” en este periodo fue Pilar Hernández: posiblemente era el mismo que en 1892, siendo miembro del ayuntamiento, pero

34 Oficio expedido por Bernardino Romano para el Gobernador del estado de Tlaxcala, 1912. AHET, Fondo Revolución y Régimen Obregonista, Justicia y Gobernación, caja 133, exp. 101; y AHET, Fondo Revolución y Régimen Obregonista, Instrucción Pública. 1917-1927. caja 377. exp 1. Agradezco a María Elena Maruri la paleografía, transcripción y análisis de documentos para la reconstrucción de los litigios en tomo a las tierras de Contla que se exponen en seguida, y a don Concepción Flores los detalles que ayudaron a esclarecer el caso.

declarando no saber escribir, había denunciado a Rafael de la Rosa por injurias hacia su persona.³⁵ El 4 de diciembre de 1919, Pilar Hernández se presentó ante el Archivo General de la Nación y de nuevo pidió: “copia certificada de títulos y documentos relativos a dicho pueblo previa la busca correspondiente. Que hecha ésta se mostraron a Pilar Hernández los documentos que se hallaron, quien después de haberlos *leído y examinado*, señaló para su compulsa los que a continuación se expresan.”³⁶ Se menciona que se trataba de “siete escrituras” que respaldaban los terrenos de Contla, dato que curiosamente coincide con los “siete potre-

ros” que supuestamente poseía Angelina María. Se integró nuevamente un expediente con los documentos de los agraviados de Contla y el proceso siguió su lento curso durante varios años. En 1920, fue Severo Piantzi quien pidió copia del fallo original del amparo ganado por Juan de la Rosa Cuamatzi.³⁷ El 8 de mayo de 1922, Pilar Hernández acusó ante la Secretaría de Gobernación a otros vecinos de Contla “por abuso de autoridad y despojo de tierras” desde 1914 y declaró que había sido el gobernador quien había impuesto los ayuntamientos, sin dejar a los vecinos elegir “libremente a sus autoridades”.³⁸ Entre los implicados, según esta denuncia, estaban Francisco Xelhuatzi y Félix Maldonado, quienes “dieron órdenes terminantes a Severo Piantzi y Cayetano Saldaña para que explotaran y repartieran las tierras, nombrando a quienes debieran favorecer”. Quedaban bajo sospecha, según esta acción, todos los gobernadores y presidentes municipales entre

35 Pilar Hernández contra Rafael de la Rosa por injurias, 27 de septiembre de 1892, AHET, Siglo XIX, Justicia, Civil, caja 172, exp. 29, f. 1.

36 Énfasis de la autora. Certificado de 2 de enero de 1920, firmado por el director del Archivo General de la Nación, AGN, Búsquedas y Traslados de Tierras, vol. 49, exp. 46, f. 812. Sobre la gestión véase también “La secretaría de Gobernación recomienda la busca de los títulos del pueblo de San Bernardino Contla”, AGN, Búsquedas y Traslados, 1919-1920, vol. 49, exp. 46, ff. 655-658; Copia certificada de los documentos relativos al pueblo de San Bernardino Contla, elaborado por Pilar Hernández, AGN, Búsquedas y Traslados, 1919-1920, vol. 49, exp. 53, ff. 810-912; AHET, Fondo Revolución y Régimen Obregonista, 1917-1927, caja 377, exp. 1.

37 Cédula de entrega de copias a Severo Piantzi, México, 19 de julio de 1920, AHSCJN, leg. 4, clave única de expediente 752319, ff. 15-17.

38 Oficio expedido por la Secretaría de Gobernación para el Gobernador de Tlaxcala, 8 de mayo de 1922, AHET, Fondo Revolución y Régimen Obregonista, Instrucción Pública, caja 377, exp. 1.

1914, último año del usurpador Huerta, y 1919, a la caída de Carranza.³⁹ Tampoco se libraban los partidarios de Álvaro Obregón, que asumieron la gubernatura en 1920.

En 1925, ya bajo el régimen obregonista, la Comisión Local Agraria denegó la restitución de las tierras solicitadas por los vecinos de Contla: a petición de revisión del caso, en 1927 la Comisión Nacional Agraria confirmó (con firma del presidente Plutarco E. Calles) que no procedía la restitución de tierras, “por no contar los quejosos con documentos que les ampararan”. Agregaba el dictamen que los vecinos no requerían dotación de ejido por contar con suficientes tierras para el número de habitantes, así como por no existir fincas que se pudieran afectar.⁴⁰ Uno de los argumentos esgrimidos por el ingeniero Santillán, quien examinó con lupa los cientos de folios

del expediente y además visitó los terrenos en litigio, fue que los solicitantes no tenían títulos de propiedad de los terrenos que solicitaban. La conclusión parecía ser que no había forma de establecer quiénes eran los legítimos dueños de los terrenos en litigio desde tiempos de Juan de la Rosa Cuamatzi, y aun antes.

Los litigios y pleitos continuaron durante otra década y media, hasta que por fin se tomó una determinación característica de la política agraria posrevolucionaria, el recurso de la expropiación. En 22 de julio de 1942, se publicó en el *Periódico Oficial de Tlaxcala*, por orden superior, una resolución que se ostenta como definitiva. Copia de este documento circulaba entre algunos de los vecinos de Cuauhtenco como el título oficial de los terrenos, y como constancia del papel que Juan de la Rosa Cuamatzi había desempeñado en la defensa de las tierras. El decreto escueto inicia con la resolución del amparo ganado por Juan de la Rosa Cuamatzi en 1892, cuyo texto reproduce íntegro como el antecedente más contundente del largo caso.⁴¹

39 Sobre la situación política y militar del estado en este periodo, véase Buve, 1994 y Rockwell, 2010.

40 Copia de la resolución que el C. presidente de la república dictaminó en el “Expediente de Restitución y Dotación de ejidos (NEGADA)”, promovida por los vecinos de San Bernardino Contla, en el Palacio Nacional del Poder Ejecutivo de la Unión, México, a 30 de diciembre de 1926. Copia con fecha de 18 de enero de 1927, AHET, Fondo Revolución y Régimen Obregonista, Instrucción Pública, caja 377, exp. 1.

41 El Ing. Manuel Santillán, Gobernador de Tlaxcala. Decreto por el que se expropián a favor del Estado de Tlaxcala los terrenos conocidos con el nombre del ex-

El texto agrega otras consideraciones de peso, en particular, que desde 1892 nunca hubo ejecutoria de la orden de devolver los terrenos a los legítimos dueños, pues desde el 17 de mayo de 1917, el juzgado de distrito se había dirigido al C. gobernador para que cumpliera la ejecutoria contenida en la sentencia ganada por Juan de la Rosa en 1892, identificando los terrenos como ex Rancho Guadalupe, denominados Axotecamila, Pitzocorral, Texal, Teteyo, Texalco y Acuexconticpac. El decreto de 1942 agrega: “Los encargados de recibir los terrenos en nombre del pueblo en lugar de repartirlo íntegramente hicieron el ‘reparto de parte de las tierras’ entre un ‘número reducido’ de vecinos, lo cual es causa y origen de dificultades”. Ello llevó a la decisión publicada en este periódico de expropiar el conjunto de 106 hectáreas e indemnizar el valor proporcional a los dueños que comprobaran su derecho legítimo, y luego repartir el conjunto entre las secciones cuarta, quinta y octava del municipio de Contla, denominadas Aztatla, Cuauhtenco y Tlachco, en proporción al número de jefes de familia, dando medidas exactas que corresponderían a

Rancho de Guadalupe, *Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Tlaxcala*, 22 de julio de 1942.

cada sección.⁴² Aparentemente, esto permitía resolver los conflictos internos que se suscitaron entre los barrios, que en ese momento ya tenían rango de pueblos, y la cabecera San Bernardino Contla, que se adjudicaba el derecho de disponer de los terrenos amparados por el juicio ganado por Juan de la Rosa Cuamatzi.

LA LARGA DURACIÓN: LOS TÍTULOS DESDE EL SIGLO XVI

El negocio no terminó en ese momento sin embargo; seguían los reclamos sobre otras ex haciendas, particularmente el llamado rancho de Tepulcingo, “que consta con antecedente de 1712, pero también fue vendida entre 1714 y 1745 (González Sánchez, 1969: 51). Un expediente de 1969⁴³ tiene la gracia de llevarnos

42 Se detallan los datos en el Decreto publicado. Se trata de las tres secciones que quedan más arriba en las faldas de La Malintzi. Tlachco se anexó a Santa Cruz, y siguieron algunos conflictos por colindancias entre los pueblos.

43 Copias certificadas de los títulos del pueblo de San Bernardino Contla. AGN, *Buscas y Traslados de Tierras*, 1969, vol. 98, exp. 13. Este expediente contiene los trasuntos de numerosos documentos presentados por varias partes en el reclamo de la

hacia la época colonial, pues contiene las copias de los supuestos títulos primordiales que habían utilizado las diferentes comisiones en su defensa de las tierras de Contla. Encarnación Reyes, entonces presidente municipal de Contla, había solicitado nuevamente estas copias certificadas de los títulos del pueblo, señalando determinados documentos (en los cinco volúmenes) para su compulsa. Aquí se aprecia la larga historia de tierras envueltas en los litigios.

El primer documento es nada menos que una copia fiel de la Cédula Real de Felipe II de 1735-1736, que ratifica la cédula de 1535, que prometía que “por sus buenos y leales servicios [...] en ningún tiempo del mundo [...] la ciudad de Tlaxcala con sus términos ni será enajenada ni apartada de nuestra Corona Real [...]”.⁴⁴ En este expediente se encuentra tam-

bién copia de un largo memorial del juicio entablado por el pueblo de Contla en contra de José A. Oropesa en 1782,⁴⁵ que aparentemente fue favorable al pueblo de Contla, y que recorre los complejos antecedentes del caso. Este juicio ha sido objeto de otra investigación (Gayol, 2008), sin embargo ofrece aspectos de interés para nuestro caso.

El memorial del juicio reproduce en detalle los linderos exactos con orientación, señas, quiebres y colindancias, de una manera muy similar a la que se conserva en la memoria oral de los mayores del pueblo de Cuauhtenco, quienes también marcan los linderos precisos, nombrados e identificados por arroyos, barrancos, peñascos y árboles en los predios del pueblo. Los nombres de los parajes se reproducen con un nivel de detalle que se fue trasladando a nuevos documentos probatorios en la larga cadena de peticiones y juicios que los envuelven durante todo el período colonial. Sin embargo, esta precisión se fue perdiendo en los sucesivos planos elaborados por los ges-

propiedad del Rancho de Tepulcingo y otras tierras. Se refiere a originales quedaron desde 1573. La numeración de las fojas es irregular.

44 Copia certificada expedida en 1946 de la “Real Cédula de Su Alteza Phillipus VDG [...] años 1735-1736 [...]”, AGN, Búsquas y Traslados de Tierras, 1969, vol. 98, exp. 13. Esta copia concuerda con documentos contenidos en AGN, Ramo Tierras, vol. 551, exp. 4, ff. 29-32.

45 Copia del “Memorial de los autos seguidos por los naturales de San Bernardino Contla contra José A. Oropesa, dueño del rancho de Tepulcingo... 1788” (a veces escrito Oropeza), AGN, Búsquas y Traslados de Tierras, 1969, vol. 98, exp. 13.

tores y los ingenieros a lo largo de dos siglos; se conservaba sólo en la memoria local, que en ausencia de los títulos requeridos, daba a los vecinos seguridad en sus sucesivos intentos por obtener restitución de las tierras y repartirlas entre el “común”. También se entretejían las tierras con las delimitaciones más difusas de los *barrios* del propio municipio. La división tradicional por barrios, que erróneamente se confundía en los documentos con una delimitación territorial, remite más bien a intrincadas redes de parentesco asociadas con localidades, pero no limitadas a ellas.⁴⁶

Sobre este complejo plano histórico se sobrepusieron las delimitaciones administrativas abstractas de las secciones del municipio de Contla; pero después de la revolución, algunas localidades también habían logrado reconocimiento como pueblos del municipio de Contla con nuevos derechos. Hacia la década de 1960, en Cuautzincola, ya nombrado pueblo de Cuauhtenco, en asamblea se tomó la decisión de adjudicar y documentar como parcelas in-

dividuales las tierras que les pertenecían según la resolución de 1942. Las versiones orales actuales acentúan y dilatan los fragmentos documentales que se encuentran sobre el caso; le dan una dimensión temporal que hilvana a los sucesivos eventos. Sobre todo, sitúan la historia del periodo revolucionario en un marco de larga duración: las constantes denuncias por despojo que acompañan a los reclamos legales en torno a las tierras.

Junto con el peso de la memoria local, es innegable la constancia con la cual las sucesivas generaciones de vecinos del pueblo de Contla solicitaban y atesoraban documentos escritos relativos a sus derechos sobre las tierras, y recordaban su contenido aun cuando las copias ya no obraran en su poder.⁴⁷ Juan de la Rosa Cuamatzi fue un eslabón en una larga cadena de hombres letrados, hablantes del náhuatl, conocedores de la ley y de los procedimientos a seguir en litigios sobre tierras, quienes renovaban continuamente las demandas locales. Junto con los personajes que lucharon por el “común”, también existían otros que, sien-

46 “Los barrios del municipio [...] no son unidades territoriales [...] Son más bien grupos emparentados. Se pertenece al barrio por nacimiento o por matrimonio. Se reconoce a los miembros de los distintos barrios por sus apellidos [...]”. Nutini e Isaac, 1974: 30.

47 Sin embargo, vecinos de don Concepción Flores y otros sí conservaban su acopio de documentos reunidos a lo largo de los años. Para un análisis sugerente sobre esta perspectiva, véase Ruiz Medrano, 2010.

do vecinos del pueblo y conocedores de los mismos asuntos, fueron acusados de abuso de confianza por haber ocultado o robado documentos, despojado al “común” de las tierras que les pertenecían, o vendido los derechos a personas ajenas, consideradas “españoles”. Tal fue posiblemente el caso de Agustín Pérez, en 1717, a quien varios vecinos solicitaron que se le expulsara del pueblo, no sin antes devolver a cada persona el dinero que les había quitado, a menudo con uso de violencia.⁴⁸ También es el caso de Diego Xuárez, “indio fiscal” del pueblo de San Bernardino Contla en 1728,⁴⁹ y el caso documentado de Manuel Salvador Muñoz, gestor de los indios, en 1792 (Gayol, 2008). El veredicto de abuso condena hasta a los yernos de Juan de la Rosa Cuamatzi y otros personajes del municipio, a quienes se les acusó de intentar quedarse a título personal con las tierras recuperadas por el *tiaxcala*. Dados estos antecedentes, llama mucho la atención que no se haya registrado ninguna denuncia en contra de Juan de la Rosa Cuamatzi, ni en la versión oral ni en papel. Este hombre quedó en la memoria local como el

más respetado en la larga lucha que antecedió a la Revolución mexicana.

Otro asunto que emerge en el expediente de 1969, así como en el proceso llevado por Pilar Hernández, es la negación de la existencia “legal” de las comunidades nahuas a lo largo de estos siglos. En la negativa de restitución de 1927, por ejemplo, el ingeniero Santillán afirmó que el título más antiguo se refería a la venta en 1675 de una hacienda llamada San Bernardino Contla, y concluyó que en realidad no hubo pueblo con esa denominación anterior a esa fecha.⁵⁰ Sin embargo, Juan Cuamatzi López había exigido copia de los títulos desde 1400, en tiempo del “rey Mexica”. De hecho, Contla figura en un padrón del siglo *xvi*, como parte del señorío de Tizatlán, y en otros documentos.⁵¹ La situación legal se complicó por los derechos otorgados por las cédulas reales originales del siglo *xvi* a la ciudad de Tlaxcala, frente a lo cual

48 AGN, Indios, 1717, vol. 41, exp. 229, ff. 282v-285.

49 AGN, Indios, 1728, vol. 51, exp. 231, ff. 243-244.

50 Copia de la resolución que el C. presidente de la república dictaminó [...] 30 de diciembre de 1926. Informe del Ingeniero Saavedra, AHET, Fondo Revolución y Régimen Obregonista, caja 377, exp. 1.

51 Se menciona a Contla en el Padrón de Tlaxcala, Rojas Rabiela, 1987: 177-182; también en documentos en AGN, Tierras, vol. 67, exp. 3, ff. 54-111 (1574); y AGN, Indios, vol. 12.2, 2ª parte, exp. 19, f. 173 (1640).

los habitantes de Contla defendían su derecho al usufructo del monte por un permiso concedido por el cabildo de Tlaxcala. La enredada historia de los negocios del cabildo de Tlaxcala en la venta de partes de La Malintzi a españoles, sin tomar en cuenta la posesión de tierras de los pueblos como Contla, es tema de otra historia (Martínez Baracs, 2009).

Un problema adicional hacia finales del siglo XVIII fue que las poblaciones negaban la existencia de tierras del “común” cuando las reformas borbónicas les exigían entregar los fondos a las “cajas de comunidad”, ostensiblemente para gastos de los pueblos, aunque en los hechos gran parte de esos fondos financiaron gastos de guerra (Tanck de Estrada, 1999: 116). Así, en 1777 y 1780, San Bernardino Contla declaró tener muchas tierras pero nada de tierras colectivas.⁵² El entrelazamiento entre propiedades individuales, propiedades de corporaciones (como el Convento de la Merced), y bienes del común se complicaba después de la independencia. La historia de Juan de la Rosa Cuamatzi muestra las consecuencias de la negación de los bienes comuna-

les y de la adjudicación de tierras a cofradías o a individuos con sus “socios”. De hecho, en este caso, como en otros, el “común” nunca estuvo “dado”: constantemente se constituía y se reconstituía, con compra o donación de tierras particulares y sucesivos nombramientos de representaciones autorizadas. Se retomaba el “común” cuando las asambleas rechazaban o desconocían a los “representantes” locales que abusaban de su cargo.

La relación entre pueblos y barrios al interior de los municipios reproducía la asimetría de poder. Durante la larga historia anterior a la revolución, la cabecera de Contla era el único pueblo del municipio con personalidad jurídica para solicitar certificación de títulos o iniciar procesos legales o incluso para recibir la restitución de tierras. Si bien el juicio de amparo de 1892 se llevó por Juan de la Rosa y socios, como “vecinos” del pueblo de Contla, la historia oral reclama derechos particulares del barrio de Cuautzincola/Cuauhtenco sobre esos terrenos. Juan de la Rosa Cuamatzi era conocido como vecino del paraje de Cuautzincola y las tierras colindaban con los barrios cercanos al monte, pero el amparo favoreció al pueblo de San Bernardino Contla sin distinciones. Esta situación provocó una secuela de denuncias hacia las autoridades impuestas en el ayuntamiento

52 Cuentas de los bienes de comunidad de los pueblos de este partido. Tlaxcala, AGN, Propios y arbitrios, 1777-1780, vol. 8, ff. 170 y 170v.

y pleitos con pueblos colindantes. En 1925, el ingeniero de la Comisión Nacional Agraria confirmó esta situación: “Los terrenos reclamados por los vecinos de Contla están poseídos en estado comunal; es decir no hay ‘propiedades privadas’ con sus correspondientes títulos”.⁵³ Tal vez por ello, en 1942 finalmente se expropiaron y adjudicaron las tierras por partes proporcionales a las secciones de Tlachco, Cuauhtenco y Aztatla que ya habían logrado el rango de pueblo. Esta historia es muestra de la tenacidad con la cual los barrios de Tlaxcala siempre han luchado por convertirse en pueblos con derechos sobre determinado territorio.

Finalmente, esta indagación se inició con la intención, inconclusa, de tomar en serio la historiología local, que remite al relato semi-mítico sobre Angelina María Armas, la mujer que se dice dejó al común los terrenos peleados por Juan de la Rosa y que alude a la dueña de La Malintzi como su origen. Justo en el último documento del último expediente revisado (el de la petición de títulos hecha en 1969)

53 Copia de la resolución que el C. presidente de la república dictaminó [...] 30 de diciembre de 1926. Informe del Ingeniero Saavedra. AHET, Fondo Revolución y Régimen Obregonista, Instrucción Pública, caja 377, exp. 1.

aparecieron, por primera vez, y por separado, los nombres “María Armas” y “Angelina María”. María Armas se nombra como dueña de unas tierras que colindaban con la “barranca de Quacincola”. Colindaban también con las tierras de los Bautista, quienes habían dado sus terrenos a los oficiales de Contla para que se “incorporaran a los de la dicha república para gozarlos en común”. La fecha de referencia de esos títulos es de 1700 y 1712. Estos documentos, junto con otros tres, inclinaron la balanza judicial hacia la resolución favorable al pueblo de Contla en su largo juicio contra el dueño del rancho Tepulcingo, José A. Oropeza, en 1792.⁵⁴ Aunque falta evidencia para detallar el proceso, estos datos escuetos pare-

54 Copia certificada de los títulos del pueblo de San Bernardino Contla, “Memorial de los autos seguidos por los naturales del pueblo de San Bernardino Contla sujeto a la jurisdicción de Tlaxcala, contra José Alejandro Oropeza, dueño del rancho de San José Tepulcingo en el mismo partido sobre propiedad de tierras [...] Relator Licenciado Zavaleta”. Termina “CONCUERDA bien y fielmente con el escrito presentado, proveído que a él recayó y documentos que se encuentran en el volumen 1172, expediente 3 del ‘Ramo de Tierras’ de este Archivo General de la Nación [...]”. Trasunto en AGN, Búsquas y Traslados de Tierras, 1969, vol. 98, exp. 13.

cen sugerir que el relato del pleito de Angelina María Armas con “un español” podría ser la síntesis de una memoria oral transmitida durante tres siglos.

REFLEXIONES CENTENARIAS

Bajo la mirada conmemorativa que nos convoca, esta microhistoria merece unas reflexiones de otro orden, pues confluye en su desenlace con tendencias historiográficas recientes que comparto (Levi, 2001). Víctor Gayol, entre otros, ha reconocido la necesidad de considerar a los pueblos en su plena imbricación con la sociedad en su conjunto: “lo que hicieron los indios fue apropiarse [las herramientas jurídicas], sobre todo relacionadas con la cultura jurídica hispánica, utilizándolas continuamente en la resolución de conflictos al interior y al exterior de las comunidades, lo cual les permitió, a su vez, conservar o construir cierta capacidad de agencia, es decir, cierto ejercicio de poder en términos políticos” (Gayol, 2008: 38). Estas estrategias se arraigaban en un conocimiento profundo de la lengua oral y escrita que se manejaba en los litigios. Se trataba de un orden constituido, como afirma Morris, por “una red lingüística subterránea

que conectaba el Estado colonial con sus culturas subalternas conquistadas”.⁵⁵

La historia remite también a las imbricadas escalas temporales y espaciales de la indagación, que fijan parámetros tanto biográficos como institucionales (Revel, 1996). Por pequeño y remontado que sea el temerario paraje de Cuautzincola, su devenir se encuentra inexorablemente entrelazado con las historias que han acaparado los relatos consagrados de la historiografía oficial. La tendencia a estudiar unidades mayores siempre corre el riesgo de borrar los linderos y los nombres propios de las poblaciones y de ocultar bajo categorías abstractas (indios, comunidades, repúblicas,

55 Morris, 2007: 434. Agrega: “Ambos destacaron la profunda dependencia del Estado colonial sobre la lengua, especialmente la escritura, sobre todo, dentro del mestizaje cultural que sustentaba el poder real. Un elemento fue el canon retórico mesoamericano y su fórmula memorística para el orden social basado en el mito. El otro, fue la preeminencia de la ley natural y la palabra escrita en el gobierno católico español” (“Both emphasized the colonial state’s deep dependence on language, especially as written, above all else in the cultural mestizaje that underpinned royal power. One element was the Mesoamerican rhetorical canon and its rote formulae for social order based in myth. The other was the primacy of natural law and the written word in Spanish Catholic government”).

incluso el común) a las personas y los grupos cuyas relaciones, alianzas y conflictos son la materia misma que permite comprender mejor los procesos sociales y políticos generales. En particular, la mirada hacia las maquinaciones “en los márgenes del estado” da innumerables pistas para replantear los contornos y poderes reales de aquello que se reifica con letra mayúscula: el Estado (Asad, 2004: 279-288; Joseph and Nugent, 1994: 3-23).

Las periodizaciones, marcadas por los supuestos hitos mayores de nuestra historia, también se reordenan cuando examinamos de cerca los sucesos y los situamos a lo largo de las vidas individuales que atraviesan los grandes acontecimientos sin solución de continuidad. En esta pequeña historia en torno a Juan de la Rosa Cuamatzi, la “Revolución mexicana” no representó un parteaguas significativo en la larga secuencia de litigios por recuperar el territorio que según la memoria de los antepasados pertenecía al poblado de Cuautzincola/Cuauhtenco. En cambio, es posible encontrar otras coincidencias centenarias: entre 1792, cuando la Audiencia Real le concedió razón al pueblo de Contla en su demanda sobre ciertos terrenos invadidos por Oropeza, y en 1892 la Suprema Corte de la Nación le volvió a conceder un

amparo a Juan de la Rosa Cuamatzi y socios sobre los mismos terrenos, entonces despojados por el gobernador porfiriano. Faltaría considerar, aunque sea metafóricamente, la relación cíclica de estos dos hechos con el ominoso año 1492 y con el cambio constitucional del Artículo 27 en 1992, que fragmentó la propiedad ejidal y canceló la apelación a los bienes del común.

Finalmente, este relato nos lleva a conceder valor a la historiología local. Los relatos han otorgado reconocimiento a Juan de la Rosa Cuamatzi, quien fue uno entre muchos litigantes y firmantes de documentos en torno a las tierras de Contla. Incluso cuando las versiones locales parecen mezclarse con versiones que suenan a leyenda, estos relatos conservan rasgos significativos de la memoria colectiva y contienen indicios de aspectos sustanciales de la historia transcurrida. La señora Angelina María Armas y sus siete potreros en algo corresponden a las siete escrituras que reaparecen en varios documentos como antecedentes de las tierras originales de Cuautzincola. Aún más reveladora es la memoria de la riqueza (las inagotables piezas de oro) entregada por la dueña del monte, riqueza que se ha ido perdiendo con el abuso y despojo de los recursos naturales de La Malintzi/Matlalcuéytl.

BIBLIOGRAFÍA

- Asad, T. 2004 "Where Are the Margins of the State?" en Das, V.; Poole, D. (coords.) *Anthropology in the Margins of the State* (Santa Fe: School of American Research Press) pp. 279-288.
- Burke, P. (coord.) 2001 *New Perspectives on Historical Writing* (Cambridge: Polity) 2º edición.
- Buve, R. 1994 "El movimiento revolucionario en Tlaxcala (1910-1914), sus orígenes y desarrollo antes de la gran crisis del año 1914 (la rebelión arenista)" en Buve, R. *El movimiento revolucionario en Tlaxcala* (Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala; Universidad Iberoamericana) pp. 115-150.
- Buve, R.; Fowler Salamini, H. (coords.) 2010 *La Revolución Mexicana en el oriente de México (1906-1940)* (Fráncfort: AHILA; Verveut).
- Del Castillo, P. 1953 *Puebla y Tlaxcala en los días de la revolución* (México: Zavala).
- Das, V.; Poole, D. (coords.) 2004 *Anthropology in the Margins of the State* (Santa Fe: School of American Research Press).
- Escalante Gonzalbo, P. 2011 "La etapa indígena" en *Historia mínima. La educación en México*, Seminario de Historia de la Educación en México (México: El Colegio de México) pp. 13-33.
- Fabian, J. 2001 *Anthropology with an Attitude* (Stanford: Stanford University Press).
- Gayol, V. 2008 "Los gestores de los indios. La relación entre las comunidades litigantes y los juzgados de la Real Audiencia a través de la correspondencia de Manuel Salvador Muñoz, indio cacique de Contla, 1788-1803" en *Historias* (México: Dirección de Estudios Históricos) N° 69, pp. 37-55, enero-abril.
- González Sánchez, I. 1969 *Haciendas y ranchos de Tlaxcala en 1712* (México: Instituto Nacional de Antropología e Historia).
- González Jácome, A. 2008 *Humedales en el suroeste del estado de Tlaxcala: agua y agricultura en el siglo XX* (México: Universidad Iberoamericana).
- Guha, R. 2002 *History at the Limit of World-History* (Nueva York: Columbia University Press).
- Joseph, G.; Nugent, D. (coords.) 1994 *Everyday Forms of State Formation. Revolution and Negotiation of Rule in Modern Mexico* (Durham, Duke University Press).

- Levi, G. 2001 “Microhistory” en Burke, P. (coord.) *New Perspectives on Historical Writing* (Cambridge: Polity) pp. 97-119.
- Martínez Baracs, A. 2009 *Un gobierno de indios: Tlaxcala. 1519-1750* (México: Fondo de Cultura Económica).
- Morris, M. 2007 “Language in Service of the State. The Nahuatl Counterinsurgency Broadside of 1810” en *Hispanic American Historical Review* (Durham: Duke University Press) N° 87(3), pp. 433-470, agosto.
- Nutini, H. 1968 *San Bernardino Contla: Marriage and Family Structure in a Tlaxcalan Municipio* (Pittsburgh: University of Pittsburgh Press).
- Nutini H.; Isaac, B. 1974 *Los pueblos de habla náhuatl de la región de Tlaxcala y Puebla* (México: Instituto Nacional Indigenista).
- Reed, J. 2005 *México Insurgente* (México: Biblioteca Virtual Antorcha). En <http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/historia/mexico_insurgente/caratula.html>.
- Rendón Garcini, R. 1993 *El Prosperato* (México: Siglo XXI).
- Revel, J. (coord.) 1996 *Jeux d'échelles: la micro-analyse à l'expérience* (París: Gallimard; Le Seuil; Hautes Études).
- Reyes, C. 1961 *Biografía de Juan Cuamatzi* (Tlaxcala: Difusión Cultural del Gobierno del Estado de Tlaxcala).
- Rockwell, E. 2007 *Hacer escuela, hacer estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala* (Zamora: El Colegio de Michoacán).
- Rockwell, E. 2010 «Escuelas en tiempos de guerra: la educación en el corazón de la Tlaxcala revolucionaria (1913-1918)» en Buve, R, y Fowler Salamini, H. *La Revolución Mexicana en el oriente de México (1906- 1940)* (Fráncfort: AHILA/Vervent), pp. 105-130.
- Rojas Rabiela, T. 1987 *Padrones de Tlaxcala del siglo XVI y Padrón de nobles de Ocotulco* (México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social).
- Ruiz Medrano, E. 2010 *Mexico's Indigenous Communities. Their Lands and Histories, 1500-2010* (Boulder: University of Colorado Press).
- Seminario de Historia de la Educación en México 2011 *Historia mínima. La educación en México* (México: El Colegio de México).
- Tanck de Estrada, D. 1999 *Pueblos de indios y educación en el México*

colonial, 1750-1821 (México: El Colegio de México).

ARCHIVOS

AGN - Archivo General de la Nación, México.

AHET - Archivo Histórico del Estado de Tlaxcala, México.

AHSCJN - Archivo Histórico de la Suprema Corte de Justicia Nacional, México.

PERIÓDICO

Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Tlaxcala, México.

**COMPRENDER LAS PRÁCTICAS
DE LECTURA Y ESCRITURA
FUERA DE LA ESCUELA**

LOS USOS MAGISTERIALES DE LA LENGUA ESCRITA*

La mirada antropológica –la mirada etnográfica– muestra facetas desconocidas de prácticas culturales que se dan en las escuelas, y que han sido, tradicionalmente, el objeto de otras disciplinas. Entre las prácticas que reciben un interés creciente en la antropología se encuentran los usos sociales de la lengua escrita¹ en diferentes contextos culturales.

Abordo el estudio de los usos magisteriales de la lengua escrita desde una perspectiva que intenta distinguir entre dos conceptos que están recibiendo cada día mayor atención en la investigación sobre el magisterio en distintos países (Connell 1985, Woods 1980, Ezpeleta 1989). Me refiero a las “culturas magisteriales” y las “con-

diciones materiales de trabajo”. El concepto de “cultura” que está adquiriendo nueva vigencia en la investigación sobre procesos sociales, corre el riesgo de convertirse en un término demasiado abarcador, como lo fue en los inicios de la antropología. Al aproximarse al estudio de **prácticas** culturales, es necesario distinguir aquellos fenómenos y estrategias cuya génesis tal vez se encuentre en condiciones materiales y en situaciones estructurales de un trabajo, y no en una configuración cultural de un grupo social.

Reconstruir e interpretar los significados de una práctica social, como el uso de la lengua escrita, requiere en la tradición etnográfica, una conceptualización que articule la descripción analítica. En este caso, la aproximación parte de la concepción propuesta por

Raymond Williams (1981), que intenta articular el análisis de prácticas culturales con el análisis de estructuras y situaciones sociales dentro de las cuales se generan esas **prácticas**. Desde este enfoque, se evita la atribución de

* Este trabajo fue publicado originalmente en Rockwell, E. 1992 “Los usos magisteriales de la lengua escrita” en *Nueva Antropología* (México) N° 12(42).

1 En inglés este objeto es parte de lo que se comprende por *literacy*, un concepto más amplio que el término “alfabetismo”, su traducción más común.

configuraciones culturales “esenciales” a los grupos sociales y se busca comprender la cultura en términos de estrategias y recursos, frecuentemente contradictorios, puestos en práctica en el curso de la vida social.

Un segundo recurso teórico utilizado en este estudio proviene de C. Geertz (1933, 1990). De sus ensayos intenté recordar sobre todo la atención a los significados mutables y contrastantes que pueden tener ciertos saberes y prácticas cuando se articulan desde distintos contextos culturales, así como la vigilancia frente a los referentes culturales propios de quien estudia a los otros. Geertz propone que la tarea etnográfica sea reflexiva, que “redescriba al que describe al mismo tiempo que redescribe al que se describe” (1983: 222).

La aproximación al problema que ofrezco en este trabajo se basa en dos fuentes de información empírica. La primera es el proyecto “La práctica docente y su contexto institucional y social”, coordinado por mí y por Justa Ezpeleta, en el cual se realizó trabajo de campo de 1980 a 1985 en dos zonas escolares de Tlaxcala. El archivo de las entrevistas con maestros² y los registros de la vida cotidiana

de las escuelas proporcionan información sobre una gama de prácticas relacionadas con la lengua escrita. La segunda proviene de dos talleres con maestros que coordiné en 1986 y 1987³, cuya intención fue propiciar la redacción de textos sobre la experiencia de ser maestro. Estos talleres, cuyas sesiones fueron grabadas, ofrecieron múltiples oportunidades de reflexión conjunta sobre la relación con la lengua escrita. Reconozco la deuda con mis colegas y con los participantes de esos talleres por algunas de las reflexiones que expondré, aunque las interpretaciones que hago de sus textos sean mías. Una tercera fuente para este análisis ha sido la reflexión sobre mi propia experiencia académica, en un intento de pensar en los contrastes con lo propio para empezar a comprender lo otro.

50 maestros, directores y supervisores de la zona. Esta información se complementa con la de varios informantes claves del sistema educativo. El análisis de este material, resumido en este artículo, fue apoyado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, mediante el financiamiento del proyecto D113-903983.

3 Estos talleres convocaron y realizaron en la Casa de la Cultura de la Maestro Mexicano, AC. Asistieron a ellos de manera continua 22 maestros del D.F. y del Edo. De México, de diversas edades, formaciones y trayectorias laborales.

2 A lo largo de tres años tuvimos contacto con 15 escuelas y grabamos entrevistas con aproximadamente

Detrás de esta búsqueda se encuentran varios problemas teóricos en torno a la relación entre la lengua escrita, considerada como fenómeno social, y la escolarización. La polémica reciente se plantea entre dos posiciones. Algunos (Goody 1977, Olson 1977 y Greenfield 1972) caracterizan a la escritura como ligado inherentemente al pensamiento abstracto y descontextualizado, y plantean que su desarrollo y uso posibilita (determina, en sus versiones más fuertes) toda una serie de desarrollos sociales y cognitivos. La otra posición, expresada por autores como Graff (1987), Street (1981) y Heath (1983), cuestiona el supuesto de la “descontextualización” asociada con la lengua escrita, y propone historizar y contextualizar el estudio de los usos de la escritura, así como de sus posibles consecuencias sociales y cognitivas, que pueden ser de lo más diversas.

A pesar de que la apropiación de la lengua escrita y la escolarización están muy entrelazadas, recientemente se han hecho esfuerzos por desentramar sus diversas historias (Scribner y Cole 1978; Furet y Ozouf 1977). Algunos autores empiezan a cuestionar aquellos argumentos que transfieren a la escuela los efectos atribuidos a la lengua escrita, insistiendo en su carácter ‘descontextualizado’. La escuela

puede verse más bien como un *contexto* histórico variable, dentro del cual se dan prácticas cotidianas que definen cierta relación con la lengua escrita, distintas a las que se dan en otros contextos.

Esta segunda posición teórica orienta mi búsqueda; intento comprender la escuela, y específicamente las condiciones materiales del trabajo docente, como un contexto en el que se dan usos particulares de la lengua escrita. Desde esta perspectiva, los efectos o sentidos de la escritura no pueden considerarse universales, no se pueden presuponer en abstracto, sino únicamente reconstruir a partir de prácticas específicas. Esta perspectiva presupone una heterogeneidad de formas particulares de ser maestro⁴ y de asumir el trabajo docente, que puede matizar o modificar la relación con la lengua escrita que reconstruyo en este trabajo. Si bien el presente análisis se basa en información localizada, que posiblemente refleja la práctica de los maestros más interesados en el uso de la lengua escrita, también considero que los contrastes básicos que intento mostrar se encuentran en muchos otros lugares.

4 Por “maestro” me refiero a quienes ejercen el trabajo docente en el aula, tengan o no título, y no a normalistas de origen que tengan otro tipo de trabajo.

LA RELACIÓN CON LOS LIBROS EN EL TRABAJO DOCENTE

Frecuentemente se escucha la afirmación tajante de que “lo que pasa es que los maestros no leen”. Generalmente lo dicen personas que cuentan con tiempo pagado para leer, pero también es frecuente oírlo por parte de formadores de maestros, incluso maestros de grupo, desconcertados por no poder lograr que sus alumnos-maestros o colegas lean lo que ellos consideran buenas lecturas.

Las prácticas de lectura dependen de las distintas relaciones con la palabra escrita que se dan en diferentes condiciones del trabajo profesional. Si comparamos al magisterio con otras profesiones, tal vez la apreciación se relativice. Es probable que los maestros lean más que los ingenieros, las enfermeras o los contadores, aunque esto requiere un estudio comparativo. Sin embargo, en el trabajo docente hay una relación con el libro muy distinta de la que mantiene el académico.

Una primera aproximación a las redes de acceso a los libros entre los maestros en los dos contextos que tengo como referencia muestra algunas constantes. Aunque de manera fragmentaria y a veces implícita, se va acumulando evidencia de una búsqueda permanente y deli-

berada, entre los maestros de grupo, de materiales impresos que puedan apoyar su trabajo. Esto se da a pesar de las escasas vías de acceso a publicaciones, de la carencia de bibliotecas escolares y de la ausencia de un programa editorial específico para el magisterio⁵.

Los maestros entrevistados mencionan varias formas de encontrar materiales en estas condiciones. Las fuentes a las que recurren pueden ser de lo más diversas. En algunos casos los libros adquiridos para cursos de formación en estudios superiores de diverso tipo tienen relevancia para su práctica docente. Por ejemplo, un maestro estudiante de leyes, reporta cómo un manual de redacción requerido para la carrera le proporcionó la estructura de su forma de enseñar gramática a los alumnos. Otro relata que antes de iniciar su servicio como maestro trabajaba en una fábrica de papel y salvaba libros de la trituradora, que posteriormente le sirvieron para la enseñanza. Es más común la referencia a libros que se obtienen de colegas,

5 En ocasiones ha habido esfuerzos por superar esta ausencia, como el caso de la Biblioteca Pedagógica de la SEP en 1986, y las series de la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio, pero han tenido relativamente poca difusión entre maestros de grupo.

especialmente familiares, y a textos que circulan, frecuentemente en fotocopia, entre maestros. Es constante la búsqueda de libros sobre ciertos temas, sobre todo históricos, artísticos o prácticos, que los maestros suelen solicitar a autoridades e instituciones locales.

En las primarias, aparece con mucha fuerza el recurso a los Libros de Texto gratuitos⁶, a pesar de la difundida opinión de que éstos se usan poco. En las escuelas estudiadas no existían bibliotecas escolares en los años en que se hizo el trabajo de campo; sólo en algunos casos la dirección contaba con libros que los maestros podían consultar. Los Libros de Texto, tanto los vigentes como las ediciones anteriores, eran la referencia más importante para la enseñanza del contenido curricular de la primaria.

Al revisar las conversaciones con maestros acerca de su relación con la lectura, ciertos temas emergen constantemente. Estos marcan las diferencias entre la relación que los maestros tienen con la lengua escrita, con mucha variabilidad interna desde luego, pero constreñida por la situación de trabajo y el contexto

institucional, y la relación muy especializada que priva entre los investigadores y el mundo de los libros.

Tal vez los académicos somos los extraños, los «otros», por las formas en que leemos. En el mundo académico, la lectura y la escritura son parte del contenido de la jornada laboral. La acumulación de libros, como bienes de prestigio, es un requisito de la profesión.

Es imprescindible tener una biblioteca bien armada, aun cuando sea imposible terminar de leer todos los libros que se poseen. La compra de libros es todo un ritual, para el cual se tiene tiempo, se acude a librerías que cuentan con café, sección de discos y obras de arte. El acceso a las bibliotecas es un hecho cotidiano, mediado por los servicios de bibliotecarios informados.

En el mundo académico, es necesario apropiarse de un cierto manejo de los libros. Hay que recordar la ficha exacta del libro que se lee. Es importante distinguir las fechas de las distintas ediciones del libro, identificar traducciones mejores o peores de la obra, leer las notas a pie de página. Se debe conocer el nombre del autor, y escribir y pronunciarlo correctamente, así como recordar algunos datos de su biografía, si es francés con nombre polaco o polaco con nombre francés. Sobre todo, es necesario

6 En México, desde 1960 la Secretaría de Educación Pública un juego de Libros de Texto gratuitos para todas las materias que llevan en todas las escuelas primaria del país.

saber a qué corriente pertenece o con quién polemiza el autor, quién se ha basado en su obra para hacer qué tipo de estudio y qué han dicho los críticos del libro. Los reseñadores generalmente dan una síntesis de la obra, que se puede reproducir en las clases que se tienen que dar en las otras horas laborales, y proporcionan alguna cita significativa para incluir en el próximo artículo. Lo paradójico es que en el mundo académico muchas veces estas prácticas nos ahorran el trabajo mismo de leer el libro.

No es mi intención criticar estas prácticas, sino mostrar cómo las condiciones materiales de un trabajo condicionan el uso de la lengua escrita. Manejar esta relación con el libro es uno de los saberes propios de nuestro oficio, y corresponde a las condiciones del mundo académico, que entre otras cosas exige estar al día en el campo, aun cuando esto representaría leer varios centenares de libros y artículos en varios idiomas cada año. De ahí que se generen las estrategias para sobrevivir en el medio académico.

¿Qué pasa en el magisterio? Tal vez el mito de que los maestros no leen se genera en oposición a la idea de que los modelos universales de la lectura se fijan en el mundo académico. Cuando se propone que los maestros deben leer para que sean profesionales y productores

del conocimiento, se tiende a olvidar que las condiciones de trabajo del maestro de grupo llevan a otros usos de los libros, muy distintos a los académicos, aunque no tan lejanos de los usos de la lengua escrita en la mayoría de los contextos letrados de la historia humana.

Las estrategias que los maestros –por lo menos en las primarias– requieren para manejarse con los libros son distintas. La lectura generalmente debe hacerse en horas no pagadas, o más bien, en ese “tiempo voluntario” que subvenciona⁷ la jornada laboral del magisterio de base, con un costo de oportunidad adicional si se sacrifican horas que tendrían que dedicarse a otro trabajo para poder sobrevivir, materialmente, dada la cada vez más apremiante situación salarial.

Los maestros continuamente buscan libros; los usan, pero rara vez los poseen.⁸ El salario de maestro de grupo y los precios de libros actualmente lo impiden. Algunos libros se conservan por su utilidad permanente o por razones sentimentales, por ejemplo aquellos libros con dedi-

7 Deolidia Martínez, comunicación personal.

8 Desde luego, existen maestros quienes han reunido bibliotecas importantes, pero generalmente se trata de quienes han aprendido las condiciones y prácticas del mundo académico.

catoria, que fueron regalo de un querido maestro o premio en algún concurso. Otros libros más bien se prestan, se regalan, se donan y se heredan; se consiguen como se pueda. Los libros no se acumulan; circulan en el magisterio. Esta práctica es una estrategia necesaria dado el poco tiempo para la consulta en bibliotecas.

Los libros se obtienen a partir de recomendaciones de un maestro a otro, en función de su utilidad para el trabajo. Entre maestros, los libros se recuerdan por la información que contienen, sobre todo por su relevancia para la clase o la ceremonia. Se consultan si contienen datos, actividades prácticas, ideas posibles de integrar a la tarea continua de presentar los extensos y ajenos contenidos curriculares de manera más interesante o accesible para los niños.

Se suele retomar de los libros los términos nuevos y sus definiciones, los esquemas y cuadros sintéticos, es decir aquellos elementos de lo escrito que son fáciles de convertir en objeto de enseñanza en las clases. Se consultan materiales para preparar los eventos escolares públicos⁹, seleccionando aquellos que proporcionan alguna forma novedosa de presentar a

Benito Juárez o de celebrar a las madres. Son apreciados además los libros que dan información para poder responder a la **última** ocurrencia de ese niño inquieto que siempre pregunta lo que uno no sabe.

Estas prácticas muestran la relación estrecha que se da entre el uso de la lengua escrita y las situaciones de enseñanza en que la oralidad es el medio fundamental de trabajo. En la escuela el texto escrito se traduce en exposiciones, discursos, declamaciones, dramatizaciones, explicaciones. El lenguaje usado en los libros debe ser adecuado para estos fines. Por eso, el potencial uso oral de lo escrito es un criterio importante de selección.

Dadas estas exigencias del proceso de trabajo, entre el magisterio lector se recomiendan los libros básicamente con referencia a su contenido. Los datos del autor generalmente importan poco, salvo tal vez para ubicarlo como nacional o extranjero, como normalista o universitario. La ficha bibliográfica es menos importante que el costo o la ubicación del libro, en tal librería o biblioteca, o con tal persona. Los datos significativos para el trabajo docente se refieren al contenido y tipo de lenguaje de los textos.

También circula entre maestros otro tipo de libros, que aparentemente son inútiles para el

9 Eva Taboada, comunicación personal.

trabajo y aun para la cultura general del maestro. Entre algunos sectores de maestros, las lecturas responden a cierta tradición de gusto por la literatura, que tal vez refleja aquel sesgo liberal que Manuel Altamirano le imprimió a la Escuela Normal. Entre otros sectores, la lectura se vincula con la cultura política; es el caso, por ejemplo, del acercamiento a la novela rusa, como medio de acceso a una conciencia distinta de la realidad social, que se dio en las décadas posrevolucionarias. Actualmente, es posible que se hayan debilitado los movimientos culturales que alimentan el gusto literario entre el magisterio. Las conformaciones gremiales y la ausencia de políticas culturales para el magisterio son factores que pueden haber contribuido en este sentido.

La lectura de lo aparentemente inútil también se encuentra en la avidez por los temas afectivos y psicológicos (incluyendo éxitos como “Mujeres que aman demasiado”). Algunas de estas lecturas remiten a las olvidadas exigencias emocionales del trabajo docente, a la liberación de mujer ligada a la experiencia de ser maestra, a la necesidad de dar respuesta cotidiana a las consultas de los jóvenes sobre todo tipo de problemas. Por eso, no se perciben como del todo inútiles. De hecho, estas lecturas forman concepciones del mundo de

maestros en una época en que no existen políticas culturales y editoriales que produzcan alternativas en este campo.

Los libros que han resuelto problemas particulares, las revistas que traen idea de actividades manuales, los libros de efemérides, incluso las novelas, circulan entre maestros en función de este tipo de necesidades cotidianas del trabajo; de la misma manera, por otro tipo de necesidades cotidianas, se definen otros usos de los libros en el mundo de la academia.

EL MUNDO DE LA ESCRITURA Y EL TRABAJO DOCENTE

Es más difícil encontrar una configuración específica del uso de la escritura por parte de los maestros. Sin embargo, las condiciones institucionales delimitan cierta relación con la escritura en el trabajo.

En el trabajo docente, como en cualquier trabajo, hay ciertas situaciones específicas que son contextos apropiados para escribir. En la enseñanza, se escribe sobre todo frente al grupo, en el pizarrón, y ocasionalmente se elaboran exámenes o ejercicios por escrito. Una parte de lo que se escribe se copia de libros, aunque generalmente el texto es adaptado para

los fines inmediatos de la docencia; pocas veces se requiere del maestro una redacción 'libre', como la que se espera de los alumnos. La excepción tal vez se dé durante la preparación de las ceremonias cívicas, para las cuales los maestros escriben discursos, guiones de obras o versos a declamar.

La mayoría de las situaciones en las que los maestros usan la escritura están ligadas al contexto burocrático. La documentación escolar involucra una gran cantidad de formularios, que deben llenarse generalmente con tiempo límite y respetando una serie de requerimientos formales (por ejemplo, se especifica el tipo de pluma y de letra a usar). El manejo de esta documentación es uno de los saberes que los maestros adquieren en la práctica.

El llenado de documentos ocupa un tiempo considerable de la jornada laboral, como una de las muchas actividades que constituyen al trabajo extra-enseñanza de los maestros (Aguilar 1986). Dado que no se asignan tiempos específicos para esta tarea en primarias ni en secundarias, generalmente se realiza durante las horas frente al grupo, en esa "segunda jornada simultánea" del trabajo docente¹⁰. Durante las

horas laborales se negocia permanentemente la dedicación del tiempo, entre atender a los alumnos y llenar documentación. Para poder cumplir, los maestros descuidan la enseñanza o llevan este tipo de trabajo a la casa. En el mejor de los casos, resisten las exigencias de llenar documentos tanto tiempo como sea posible, es decir, hasta que lleguen las órdenes superiores por escrito.

La capacidad y disposición para llenar la documentación se convierte en uno de los criterios necesarios para ocupar los sucesivos puestos del escalafón real en el magisterio (Sandoval 1987) que culmina en la promoción a director o supervisor. Varios directores entrevistados comentan cómo este saber fue clave en sus sucesivas comisiones y promociones. La adquisición de esta capacidad es parte de la formación en la práctica, puesto que la preparación formal de maestros lo enfatiza poco, aunque en cursos o reuniones técnicas de los maestros en servicio, mucho tiempo se dedica a transmitir instrucciones al respecto.

En el contexto del trabajo docente se dan ocasionalmente otras oportunidades para escribir. Es el caso de las consultas o foros magisteriales. Las ponencias presentadas por maestros muestran una gama de formas de redacción, que corresponden, sin embargo, a los

10 Deolidia Martínez, comunicación personal.

cánones de un género específico. Predominan ciertas formas de discurso, que se apropian para tales fines, y que tienen poca relación con los usos de la escritura y con las formas de expresarse en contextos más cercanos al trabajo en la escuela.

Nuevamente, nos ofrece un contraste la relación particular que se tiene con la escritura en el contexto de la investigación académica. Los objetos de estudio del investigador se construyen de hecho mediante textos escritos, y en este sentido la escritura es constitutiva del trabajo mismo. Se suelen identificar estilos personales, aunque siempre sujetos a reglas estrictas de redacción y selección de léxico, según el campo. Hay cierta cercanía entre lo oral y lo escrito, no siempre es claro en qué dirección: se habla como se escribe o se escribe como se tiende a hablar, más que en otros contextos.

Por otra parte, las jerarquías en los ámbitos académicos se consolidan sobre la base del control de las formas de escritura, sobre todo en el proceso de publicación. Paradójicamente, en este contexto académico gran parte de los criterios de esta jerarquización se transmiten oralmente, más que por reglamentos escritos; por ejemplo ciertos criterios son compartidos por los miembros de las comisiones evaluadoras, sin que se codifiquen por escrito.

Lo que más caracteriza la particularidad académica en el uso de la escritura es la regla contra el plagio, que es la transgresión más grave para un investigador, tal vez porque las condiciones mismas de trabajo lleven a que ésta sea una estrategia atractiva de sobrevivencia en ese mundo. El requerimiento de la 'originalidad' de lo que se escribe es acentuado en la ética profesional, por lo cual el uso de todo lo que ya ha sido publicado está sujeto a referencia y crédito; no se permite copiar. En el mundo académico la escritura refleja la estructura de la profesión. Mediante los sucesivos textos escritos en un campo se forman cadenas de construcción del saber, se definen paradigmas y corrientes y se generan polémicas y rupturas. Dentro de estos campos los autores se sitúan como individuos, a ser evaluados, juzgados, promovidos y premiados dentro de la jerarquía institucional.

El contexto que delimita y da sentido a la escritura en la escuela y en la burocracia educativa es otro. La realidad escolar es prescrita, es decir, pre-escrita. El Artículo 3º de la Constitución, de continua referencia en el magisterio, la Ley de Educación Pública, los reglamentos, los programas y las circulares, contienen la definición oficial de las normas y los procedimientos escolares. La prescripción es textual,

se reproduce generalmente de manera literal en el discurso oral formal sobre asuntos escolares, que también tiende a ser prescriptivo. Las autoridades dan órdenes a menudo con referencia a algún documento que autoriza la medida propuesta. En muchas situaciones, los documentos escritos de hecho no se encuentran presentes en el contexto inmediato, pero la referencia a ellos es constante.

Sin embargo, dado que la realidad escolar es negociada y construida cotidianamente (Rockwell y Ezpeleta 1983), en las escuelas es necesario utilizar ciertas estrategias para que pueda embonar la cotidianidad escolar con la reglamentación escrita. Esto significa que las prescripciones se acatan pero no se siguen al pie de la letra. La documentación se llena tal como se indica, pero siempre con cierto ajuste ante los hechos. Por ejemplo, se altera el número de alumnos en los documentos escolares locales, sobre todo en aquellos entregados a las autoridades, para poder cumplir con disposiciones al respecto. Estas prácticas son inevitables en cualquier sistema burocrático que pretenda generar centralmente un orden único en las escuelas.

En este contexto, la escritura que se requiere oficialmente de los maestros frecuentemente conduce a copiar. Los ‘avances programáticos’

(o planeaciones) que deben llenar los maestros semanalmente son un ejemplo, ya que la práctica aceptada es que se copien los objetivos y las actividades de los programas directamente, aun cuando tengan poco que ver con la práctica en el aula. Tal parece que la reproducción de las fuentes escritas es la única forma legítima de reportar la experiencia propia, de la misma manera en que la reproducción textual del conocimiento suele constituirse en el criterio de lo ‘correcto’ en el aula (Rockwell 1991).

La escritura en el contexto del trabajo docente también tiende a ser formulaica, un atributo a veces asignado a la oralidad; es decir, al escribir se recurre a estructuras o frases hechas, que se modifican mínimamente, en sucesivas producciones. Los docentes encuentran formas preestablecidas que facilitan el trabajo de llenar formularios o de redactar informes, memorias y tesis. Las capacidades que requiere este uso de la escritura son muy específicas; es necesario aprender a usar ciertas secuencias, apartados, referencias, tipos de frases; cambian sólo los detalles de caso en caso. La documentación escolar se constituye en el dominio de la ficción. En contraste con la autoridad científica que adquiere lo escrito en el mundo académico, por considerarse una representación fiel de la realidad, en el con-

texto escolar lo escrito puede ser fácilmente descalificado por los maestros que conocen la escuela en su funcionamiento cotidiano. Las estadísticas escolares se construyen, en el contexto escolar, para acatar la reglamentación oficial o las normas escolares implícitas, pero a veces tienen poca correspondencia con la realidad. La mediación oral de los procedimientos burocráticos revela la continua negociación entre la realidad cotidiana y lo reportado por escrito, necesaria para poder operar en los plazos asignados. De hecho, ciertas autoridades locales recomiendan esa especie de ajuste, según criterio propio, en el llenado de los documentos.

La distancia que opera entre lo oral y lo escrito se encuentra también en el contexto de la capacitación de maestros en servicio. La apropiación del discurso escrito, que tiene un valor de cambio en el contexto académico, pero poco valor de uso en la docencia en el aula, es una de las evidencias de esa distancia.

Los usos de la escritura en este contexto también se relacionan con la estructura de poder; lo que queda escrito implica ciertos riesgos y seguridades frente a la autoridad. Para que los antecedentes profesionales tengan valor escalafonario, deben documentarse por escrito. También se dan por escrito las formas extre-

mas de reprobación, como las notas de extrañamiento que se integran al expediente. Las órdenes de cambio de escuela, usadas a veces como forma de represalia, se dan primero por escrito. Por lo tanto, la mayoría de los asuntos laborales se intentan arreglar en el terreno de lo oral, el terreno que permite la negociación, antes de llegar al recurso del documento escrito. Por otra parte, los maestros también aprenden formas de recurrir a lo escrito para defenderse de lo escrito; por ejemplo, hay maestros que dejan asentadas las razones de ausencias o incumplimientos, con referencia a reglamentos y derechos laborales, anticipando las medidas de control burocrático. Piden constancias por escrito, oficios de asignación de escuela que les den seguridad en la ubicación de su plaza. Lo escrito adquiere así valor en las negociaciones con el poder.

En el contexto burocrático, lo que uno escribe es inherentemente alienable, y muchos maestros lo saben. La experiencia de estar comisionados para escribir materiales curriculares o informes oficiales, proyectos o propuestas educativas, lo confirma. En la estructura jerárquica de la SEP, la autoría de este tipo de escritos no es reconocida. Rara vez se mencionan los autores de los materiales que se producen continuamente en la burocracia y más bien

aparece en primer lugar el directorio de funcionarios en turno. De hecho, en este tipo de documentos, el texto que producen unos puede modificarse e incorporarse parcialmente a otros documentos, o retomarse en fechas posteriores, y eventualmente publicarse, sin que se haga referencia a los escritores originales. La ausencia de la noción de autoría significa que se pueden sustituir créditos de textos que se reeditan con pequeñas modificaciones, tal como ha pasado con los Libros de Texto gratuitos. En este contexto está ausente la conciencia del plagio, como es evidente en cualquier revisión somera de algunas de las publicaciones periódicas o documentos que circulan en la SEP; la ausencia de referencias a los textos utilizados es un hecho aceptado.

En contraste con el dominio de la burocracia escolar, la enseñanza en el aula es en gran medida un trabajo oral. Los asuntos y las preocupaciones más serias de este proceso (la reflexión sobre la práctica, la precisión de contenidos, la preocupación por los alumnos) se tratan y se comparten oralmente entre maestros, en conversaciones informales en el patio y el pasillo. La amplitud de contenidos tratados y su efecto formativo apenas empieza a entenderse (Rockwell y Mercado 1988, Mercado 1991, Talavera 1991). El oficio de maestro ha

sido frecuentemente de familias, y el saber docente se transmite por tradición oral.

La formación más efectiva en las instituciones también parece basarse en relaciones personales cercanas. Muchos maestros mencionan entre las influencias más significativas en su trabajo la relación con profesores de normal, directores, o colegas que permitía una comunicación cercana sobre los problemas del quehacer docente. La riqueza del discurso oral sobre la experiencia docente en varios contextos contrasta con la estructura formulaica de los documentos escritos. La complejidad de lo expresado en el discurso oral incluso hace parecer bastante extraña la empresa etnográfica de registrar el mundo cotidiano y la petición que se hace a los maestros de que dejen testimonio escrito acerca de la experiencia escolar.

A pesar de las limitaciones del contexto laboral, muchos maestros encuentran tiempo para escribir. Algunos lo reportan como actividad nocturna, posible de realizar sólo después de terminar otras ocupaciones. Unos producen biografías o semblanzas de maestros destacados o de sus colegas y las publican en diarios locales. Otros cultivan la veta literaria escribiendo versos o canciones, cuentos u obras de teatro, que se difunden localmente. Algunos maestros escriben para el consumo propio o ín-

timo solamente, con poco interés o posibilidad de comunicar lo escrito en el ámbito público. En otros casos, se emprende la escritura testimonial o autobiográfica, ya sea en respuesta a alguna convocatoria oficial o por tener posibilidad de publicación local.

Entre el magisterio existe un reconocimiento de aquellos maestros que son 'autores de obra.' a pesar de las restricciones del contexto de trabajo. Generalmente se trata de maestros, o incluso familias de maestros, que han logrado romper el ciclo que define la práctica usual al publicar libros especializados o que heredan y recrean alguna tradición literaria. Un reducido pero creciente grupo se inicia, siendo aún maestro de grupo, en la investigación educativa, generalmente realizándola fuera de las horas laborales y con escaso apoyo institucional. La heterogeneidad entre los maestros se hace patente en este terreno: hay maestros que se identifican como escritores o investigadores; otros hablan del *reino de las letras* como lugar lejano aún, como aspiración futura.

Se encuentran también usos de la escritura en la actividad gremial y política. En este caso, la redacción suele ser un esfuerzo colectivo y anónimo, para sacar panfletos, desplegados y carteles, o ponencias para foros y encuentros entre maestros y artículos para las publicacio-

nes periódicas existentes en el medio. Es una práctica que varía, según inclinaciones y coyunturas. A veces este tipo de publicación está marcado por las mismas características que tienen los documentos que se producen en la institución: tiende a distribuirse informalmente y sin mención de autor; responde a formas fijas de redacción y conlleva la autoridad de las agrupaciones diversas que la respaldan. Otras veces adquiere autoría y distribución comercial.

Este tipo de textos circula, a veces extraoficialmente, fuera del control ya sea gremial (de cualquier signo) o institucional y sostiene redes entre maestros que no se conocen. De esta manera, cumple con una de las funciones de la escritura: forja consensos. De ahí la preocupación legítima dentro de los movimientos magisteriales de organizar grupos culturales alternativos y apropiarse de prácticas significativas de escritura pública en el contexto magisterial, sobre todo dada la virtual ausencia de políticas culturales estatales dirigidas hacia los maestros.

REFLEXIONES FINALES

Comprender las prácticas culturales, como los usos de la lengua escrita, dentro del contexto de trabajo de los maestros, tiene implicaciones

múltiples. Es posible relativizar los significados de las prácticas culturales a partir de las condiciones materiales que explican su persistencia, y no a partir del valor inherente de una cultura u otra. En tal caso, no se trata de ‘avaluar’ lo que existe; es posible desentramar aquellas prácticas que son parte sustancial del trabajo como maestro de las que son resultado de un contexto burocrático que obstaculiza, en lugar de propiciar, la apropiación de la lengua escrita. De este panorama se desprenden múltiples demandas potenciales. ¿Cómo lograr que los maestros escriban para maestros? ¿Cómo defender el derecho al tiempo de lectura y el acceso al libro, como parte de la jornada laboral? ¿Cómo definir una relación con la lengua escrita posible y coherente con el trabajo docente y exigir las condiciones para poder realizarla?

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, C. 1986 *El trabajo de los maestros: una construcción cotidiana*, Tesis DIE (México: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, Instituto Politécnico Nacional).
- Connell, R. 1985 *Teacher's Work* (Londres: George Allen and Unwin).
- Ezpeleta, J. 1989 *Escuelas y Maestros. Condiciones de trabajo docente en Argentina* (Santiago de Chile: ORELAC; UNESCO).
- Furet, F.; Ozouf, J. 1977 *Lire et écrire* (París: Les Editions de Minuit).
- Geertz, C. 1983 *Local Knowledge. Further Essays Interpretative Anthropology* (Nueva York: Basic Books).
- Geertz, C. 1990 *El antropólogo como autor* (México: Paidós).
- Graff, H. J. 1987 *The legacies of Literacy* (Bloomington: Indiana University Press).
- Goody, J. 1977 *The Domestication of the Savage Mind* (Cambridge: Cambridge University Press).
- Greenfield, P. M. 1972 “Oral and Written Language: The Consequences for Cognitive Development in Africa” en *Language and Speech* (Estados Unidos; Reino Unido: SAGE) N° 15.
- Heath, S. B. 1983 *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms* (Nueva York: Cambridge University Press).
- Heller, A. 1978 *Sociología de la Vida Cotidiana* (Barcelona: Península).
- Mercado, R. 1991 “Saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros”

- en *Infancia y Aprendizaje* (Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje) N° 55, pp. 59-72.
- Olson, D. 1977 "From Utterance to Text: The Bias of Language in Speech and Writing" en *Harvard Educational Review* (Cambridge: Harvard Education Publishing Group) N° 47(3), pp. 257-281.
- Rockwell, E. 1982 "Los usos escolares de la lengua escrita" en Ferreiro, E.; Gómez Palacio, M. (eds.) *Nuevas perspectivas sobre procesos de lectura y escritura* (México: Siglo XXI).
- Rockwell, E. 1991 "Palabra escrita, interpretación oral: El Libro de Texto en el aula" en *Infancia y Aprendizaje* (Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje) N° 55, pp. 29-43.
- Rockwell, E.; Ezpeleta, J.; Mercado, R.; Aguilar, C.; Sandoval, E. 1987 *La práctica docente y su contexto institucional y social* (México: Informe final del Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, IPN).
- Rockwell, E.; Mercado, R. 1988 "La práctica docente y la formación de maestros" en *Investigación en la Escuela* (Sevilla: Universidad de Sevilla) N° 4.
- Scribner, S.; Cole, M. 1978 "Literacy without Schooling: Testing for Intellectual Effects" en *Harvard Educational Review* (Cambridge: Harvard Education Publishing Group) N° 48(4), pp: 448-461.
- Street, B. 1984 *Literacy in theory and practice* (Nueva York: Cambridge University Press).
- Sandoval, E. 1987 *Los maestros y su sindicato: relaciones y procesos cotidianos*, Tesis DIE 3 (México: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, IPN).
- Talavera, M. L. 1991 *Construcción y circulación social de recursos docentes en primer grado. Estudio etnográfico*, Tesis DIE 14 (México: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, IPN).
- Williams, R. 1931 *Culture* (Londres: Fontana).
- Woods, P. (ed.) 1980 *Teacher Strategies: Explorations in the Sociology of the School* (Londres: Croom Helm).

GÉNEROS DE ENSEÑANZA

UN ABORDAJE BAJTINIANO*

Como antropólogos, aprendemos a considerar la educación como un proceso cultural. Sin embargo, el estudio de la especificidad cultural de las prácticas de enseñanza es bastante reciente y ha debido contrarrestar una tendencia a acentuar las similitudes de la enseñanza en diversos contextos culturales.¹

* De la edición: Rockwell, E. 2000 "Teaching genres: A Bakhtinian approach" en *Anthropology and Education Quarterly* (Wiley) N° 31 (3), pp. 269-282, corregida para esta edición. Las citas a textos originalmente en inglés fueron traducidos de las versiones citadas en esa edición. Traducción de María José Rubín. Una versión previa se presentó en la Sexta Conferencia Internacional Mijail Bajtín en Cocoyoc, México, en 1993. Agradezo el apoyo de Conacyt D 113-908983, así como comentarios de numerosos colegas en Inglaterra, París, y México, así como los evaluadores anónimos de la revista.

1 Siguiendo la línea de los Spindler, algunos antropólogos han descrito la dimensión cultural de la educación, pero muchos estudios acentúan las similitudes. Ver la reseña de la literatura en Anderson-Levitt (2002)

Mi interés en los géneros discursivos aborda la incipiente tarea de mapear la variación cultural y el cambio histórico de las prácticas de enseñanza. Sostengo que los docentes no solo abrevan de los diversos recursos pedagógicos de su propia cultura de formación y del ámbito laboral, sino también de recursos culturales locales y regionales más profundos. Con el objetivo de explicar las diferencias entre los docentes, debemos desarrollar conceptos que capturen la especificidad cultural del discurso del aula y que a la vez permitan compararlo en distintas culturas y rastrearlo a lo largo del tiempo.

Es con este propósito que considero que el concepto de *géneros de enseñanza* (*teaching genres*), basado en el trabajo de Bajtín, resulta útil. Si bien el trabajo del autor soviético ha inspirado numerosas investigaciones sobre el aula,² generalmente la atención se ha enfocado

2 Los trabajos que utilizan las ideas de Bajtín para estudiar lo que ocurre en las aulas incluyen a Hicks, 1996;

en sus ideas fundamentales de *dialogismo* y *heteroglosia*. Estas herramientas han permitido a los investigadores explorar el nexo entre significados situados de los enunciados y los significados derivados de múltiples enunciados previos y paralelos, para reflexionar sobre las numerosas ‘voces’, en el sentido bajtiniano, presentes en las aulas, tanto en la interacción verbal entre los participantes como dentro del discurso de cada participante.³ Las ideas de Bajtín de *género* o *forma genérica*, por otra parte, han recibido menos atención en el análisis del discurso del aula. Su conceptualización extiende la noción tradicional de género, a menudo limitada principalmente a ciertos tipos de texto (ensayo, novela, épica, etc.), a todos los enunciados, tanto escritos como hablados.⁴ Tam-

Kozulin, 1996; Lemke, 1990; Maybin, 1994; Mercado, 1994; Mercer, 1995; O'Connor y Michaels, 1996; Schneuwly, 1994; y Wertsch, 1991.

3 Briggs (1988: 254-256) discute estos dos tipos de dialogismo (externo e interno) en el discurso. Un concepto correspondiente de cultura, necesario para este abordaje, se puede encontrar en de Certeau, 1994, y en Mannheim y Tedlock, 1995.

4 Bajtín utiliza ‘enunciado’ como una unidad básica de análisis en cualquier ‘cadena de comunicación’, pero lo hace comprender desde la ‘respuesta de una sola palabra’ hasta la novela.

bién enfatiza la formación cultural-histórica de los géneros complejos utilizados en esferas particulares de actividad. En el siguiente texto, desarrollo esta perspectiva teórica en relación con la enseñanza y luego ilustro el abordaje con un ejemplo de mi investigación etnográfica en México central.

EL CONCEPTO DE GÉNERO DISCURSIVO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

El concepto de género ha estado presente en la teoría sobre educación desde hace un tiempo, generalmente para designar las formas convencionales de los textos que se usan o enseñan en contextos escolares. La ‘pedagogía de los géneros’, iniciada en Australia, ha llamado la atención hacia las reglas del discurso, particularmente el discurso escrito, implícitas en la enseñanza de cada disciplina, y hacia los métodos para hacer explícitas dichas reglas (Cazden, 1996; Christie, 1987; Freedman y Medway, 1994; Kress, 1997; Lemke, 1990; Russel y Bazerman, 1997). Utilizando un andamiaje conceptual diferente, Bronckart (1994) ha demostrado que *género* es un concepto poderoso para articular un modelo Vygotskiano de la enseñanza, basa-

do en la idea de apropiación de herramientas semióticas y de los roles mediadores que estas herramientas juegan en el aprendizaje y el desarrollo.

El concepto de género también ha sido utilizado para describir el discurso del aula. En el pasado, los investigadores tendían a identificar *un* género, generalmente la clase impartida a todo el grupo (en sentido de *lesson*)⁵, como característico de la enseñanza. Por ejemplo, Wertsch hace foco en “un único género discursivo, que emerge en y lucha por jugar un rol dominante en un entorno sociocultural específico, aquel de la educación formal” (1991: 110). Refiere a la clase impartida como un género único que acentúa la especificidad de la enseñanza, en contraste con el habla en otros entornos, incluyendo la conversación cotidiana.

Al describir lecciones, la investigación a menudo se ha centrado en el IRE o IRF,⁶ conside-

rado como el patrón usual del habla en las aulas (Cazden, 1988). Pese a que este modelo se utilizaba originalmente como una estructura analítica (Mehan, 1979; Sinclair y Coulthard, 1975), algunos investigadores lo han retomado como ‘un tipo de género’ (Lemke, 1990: 123) o, de hecho, como el ‘género discursivo dominante’ que se puede hallar en situaciones de la enseñanza (Wells, 1993: 15-29).⁷ Pese a que el patrón IRE/F parece estar presente en casi todas las transcripciones de las aulas, análisis detallados del contexto de los participantes (O’Connor y Michaels, 1996), la simultaneidad y la cadencia (Erickson, 1996) y las estructuras de preferencia (Candela, 1999) han demostrado que el modelo carece de la sutileza que el análisis del discurso y de la prosodia han aportado a nuestro entendimiento del habla. Más aún, argumentaré que

5 *Lesson*, en inglés, puede significar varias cosas, pero en este contexto se refiere a la modalidad de una clase expositiva sobre un tema y la interrogación a los alumnos sobre el mismo, como práctica docente considerada predominante.

6 IRE significa Iniciación, Respuesta y Evaluación (Initiation, Response and Evaluation) (Mehan, 1979); en IRF, la F significa ‘*Feedback*’ o Retroalimentación

(o *Follow-up*) (Wells, 1993). Erickson ha resumido esta estructura como “pregunta sobre información conocida iniciada por el docente, seguida de una respuesta por el estudiante y seguida a su vez por la evaluación de la respuesta por parte del docente” (1996: 31).

7 Mientras que Wells (1993: 33-34) reconoce la heterogeneidad, atribuye la diversidad principalmente a la elección de registro del docente antes que a la diversidad de géneros.

el modelo IRE/F representa al discurso del aula como homogéneo y esto no resulta útil para describir los géneros culturalmente específicos utilizados en distintas tradiciones de enseñanza.

Algunos estudios recientes sobre el aula han producido mayor evidencia de la diversidad cultural de la enseñanza. Han descrito una variedad de patrones discursivos, muchos de los cuales son de hecho géneros, relacionados con diferentes estructuras de actividad y áreas de contenido. Por ejemplo, Hicks (1996) y Mercer (1995: 22-23) han revisado los estudios que demuestran el uso de géneros narrativos en la práctica docente en varios países. Se puede hallar evidencia de heterogeneidad en estudios etnográficos que describen las características culturales del discurso, tales como los de docentes afroamericanos (Foster, 1995) y haitianos (Ballenger, 1997). Siguiendo una línea teórica diferente, Foley (1990) describió la dimensión discursiva de la cultura capitalista tal como se transmite en la escuela secundaria en Texas. Estos estudios, junto a muchos otros, sugieren la necesidad de desarrollar un concepto de géneros de enseñanza que pueda distinguir las numerosas formas genéricas que se utilizan en el trabajo de enseñar.

REVISITANDO EL GÉNERO: CLAVES DE LOS ESTUDIOS FOLCLÓRICOS

El uso actual del concepto de género ha superado ampliamente la referencia a las formas literarias escritas que alguna vez se asociaron con el término para enriquecer el estudio de numerosos recursos comunicativos orales y no literarios. Mientras que los géneros escritos son relativamente fáciles de identificar, los géneros que se hallan en el discurso oral son difíciles de delimitar. Como señala Bronckart, tienen “contornos vagos y permeables [...] y se resisten a la clasificación” (1994: 378, traducción propia). El primer progreso significativo en el entendimiento de los géneros orales se logró en el campo del folclore. Bauman se aproximó a los géneros orales como “tipos de enunciados convencionalizados que incorporan características que guían la interpretación” (1977: 25). Él ayudó a ampliar nuestra visión del rango de géneros posibles en cualquier esfera al advertir que “La atención del investigador será atraída primero por aquellos géneros que se realizan (*perform*) convencionalmente. [...] Debería estar atento también, sin embargo, a aquellos géneros para los cuales [...] la probabilidad de la realización (*performance*) es mucho menor [...]

aunque no ocasionen sorpresa alguna si se realizan” (1977: 26).

El acento en las poéticas de la *performance* (actuación) inauguró un nuevo abordaje de las formas culturales de habla. En su estudio del arte verbal mexicano en Nuevo México, Briggs (1988: 10-18) insiste en que la realización (*performance*) de los géneros orales es modelada por la interacción social. Argumenta que quienes manejan mejor el género en efecto “desarrollan la capacidad de integrar elementos textuales a la interacción en curso” (1988: 4), en ocasiones incluso desdibujando deliberadamente la distinción entre interpretación (o actuación) y conversación. Estas reflexiones revisten importancia para la enseñanza. En un sentido, la enseñanza en el aula supone interpretación; en otro, implica una “extensa conversación” (Maybin, 1994: 136; Mercer, 1995: 70). Vista desde esta perspectiva, el uso de géneros orales por un docente puede combinarse con la conversación continua en el aula, poniendo en primer plano la brecha intertextual, es decir, borrando la nitidez entre tipos de géneros orales al tomar formas discursivas que provienen de otros contextos, orales o escritos, como argumentan Briggs y Bauman (1992).

Los géneros son culturalmente específicos. Pese a que podemos encontrar similitu-

des entre distintas culturas, los géneros (por ejemplo, los chistes) desarrollan indicadores y señales, matices y reglas, al interior de cada entorno cultural. Así, se debe tener cuidado de no confundir los géneros con categorías que se han propuesto como universales, tales como los tipos de discurso (narrativo, argumentativo), los tipos de habla (como el habla exploratoria), reglas pragmáticas (como la máxima de relevancia) o las estructuras de intercambio (como las IRF). Los términos utilizados para referir a los géneros deben tener significado en la cultura local en la que se modelan las características particulares de una realización (*performance*) aceptable. Si dichos términos no están presentes, entonces debe hallarse otra evidencia que sustente la afirmación de la relevancia cultural del patrón discursivo que puede identificarse como un género.

Los géneros también tienen historia. La recurrencia de características similares a lo largo del tiempo crea un marco interpretativo relativamente estable. Al usar géneros orales, los hablantes deben alcanzar ciertas condiciones sociales (tales como quiénes están autorizados para utilizar un género) y respetar marcos discursivos específicos que involucran la entonación, marcas introductorias o de cierre,

y características estilísticas (Briggs, 1988: 9). Así, tanto participantes como investigadores pueden entender instancias particulares del uso del lenguaje a la luz de las tradiciones genéricas de las que derivan (Swales, 1990: 42-44). Dicha codificación puede ocurrir independientemente de que los géneros estén o no designados como tales en el metalenguaje local, dado que los participantes ofrecen respuestas apropiadas a muchas formas convencionales de habla que tienen las propiedades de un género, aun cuando no sea identificado con un término.

EL CONCEPTO DE GÉNERO DE BAJTÍN

Para explorar la dimensión cultural-histórica de los géneros discursivos, he recurrido a la obra de Bajtín, un pariente no lejano de la tradición de Bauman. El concepto de género de Bajtín es considerado en ocasiones difícil de representar en términos analíticos. Su abordaje sugiere caminos que son diferentes de aquellos utilizados por métodos formales, como la semiótica social o el análisis del discurso. Más aún, Bajtín (1986: 60-61) trata la noción de género discursivo como una categoría histórica, descartando así la posibilidad de establecer

una tipología exhaustiva y señalando más bien la creciente complejidad de los géneros utilizados en esferas particulares:

Cada esfera en la que se utiliza el lenguaje desarrolla sus propios tipos relativamente estables de [...] enunciados [...]. Estos pueden ser llamados *géneros discursivos*. La riqueza y la diversidad de los géneros discursivos son ilimitadas, porque las diversas posibilidades de la actividad humana son inagotables, y porque cada esfera de actividad contiene un repertorio completo de géneros discursivos que se diferencian y crecen en la medida en que la esfera particular se desarrolla y complejiza. Debe ponerse especial énfasis en la extrema *heterogeneidad* de los géneros discursivos (orales y escritos). (1986: 60)

Desde la perspectiva de Bajtín, todos los enunciados utilizan, transforman y participan de los géneros discursivos. Los géneros no existen como segmentos de discurso real sino como formas convencionales que los hablantes aplican a su propia producción y ejecución de enunciados. Este proceso no es plenamente deliberado: “Usamos [los géneros] con confianza y habilidad en la práctica y es muy posible que ni siquiera sospechemos de su existencia en *teoría*” (Bajtín, 1986: 78). Más aún, pese a que no todos los hablantes son igualmente

expertos en el uso de las formas genéricas de una determinada esfera, sí las utilizan de forma creativa, mezclando géneros de diversas esferas y acentuándolos en el intercambio continuo entre sus repertorios particulares y estilos personales (Bajtín, 1986: 78-80). Bajtín utiliza este marco conceptual para analizar géneros literarios (particularmente novelas) en sus contextos culturales e históricos. Se refiere a la novela como un género ‘compuesto’ o ‘secundario’, una forma literaria particularmente compleja que tiende a incorporar numerosos géneros primarios, tales como cartas, monólogos o versos. Si abordamos la enseñanza como Bajtín abordó la novela (permaneciendo conscientes de las significativas diferencias entre ambas formas), podremos descubrir algunas de las fuerzas culturales e históricas que han influido en el discurso en las aulas.⁸ Al explorar esta analogía, una perspectiva diferente de los géneros educativos comienza a tomar forma. Veo al menos cuatro caminos (que ilustraré a continuación) que conducen desde la teoría de Bajtín hacia un concepto de géneros de enseñanza.

8 Kozulin (1996) ha defendido el uso de modelos literarios para estudiar los procesos educativos.

En primer lugar, podemos considerar la enseñanza como una de las esferas de actividad al interior de las cuales se han adoptado, desarrollado y combinado entre sí repertorios particulares de géneros discursivos para formar géneros complejos o multigenéricos (Bajtín, 1986: 61). Cada género de enseñanza es resultado de una combinación particular de géneros, desarrollada a través del tiempo. Así, los géneros que utilizan los docentes pueden ser múltiples y cambiantes. Bajtín hace mención de algunos géneros utilizados en la enseñanza tal como él la conoció, por ejemplo, los diálogos socráticos y los diálogos de ultratumba que se popularizaron “hasta el nivel de ejercicios escolares” (1984: 136, 142). Siguiendo esta pista, podemos examinar cómo determinados docentes incorporan y utilizan diferentes géneros.

En segundo lugar, los diferentes géneros se integran a la conversación continua del aula. Toda enseñanza es inherentemente dialógica, en el sentido bajtiniano: constantemente se requiere, aguarda, provoca y espera una respuesta. Incluso cuando no hay una respuesta verbal inmediata, el enunciado del docente pide reacción o permanece pendiente para otro momento cuando nuevamente pueda ser retomado, admitido o sutilmente refutado por los estudiantes. En ocasiones, un docente res-

ponde sus propias preguntas o la respuesta de los estudiantes es no verbal o monosilábica. Durante momentos de intensa participación, sin embargo, la naturaleza dialógica de la interacción docente-estudiante es abierta: los enunciados se siguen y se prevén entre sí en una rápida sucesión de turnos. En esta estructura, tanto docente como alumnos cuentan con una variedad de recursos genéricos.

En tercer lugar, al abordar los géneros educativos desde la perspectiva mencionada, el contenido es tan importante como la forma. En términos de Bajtín, ciertas ‘categorías del pensamiento’ se materializan en tradiciones genéricas. No son ‘pensamientos abstractos’ sino “pensamientos experimentados y puestos en juego en la propia forma de vida, ‘pensamientos’ que [se han] unido y sobrevivido durante miles de años” (Bajtín, 1934: 123). En la práctica docente, se utilizan géneros específicos para representar ciertos contenidos, para codificar el conocimiento escolar y para expresar la experiencia. Algunos de estos géneros pueden derivar de las representaciones escritas del conocimiento en diferentes épocas; otros corresponden a tradiciones orales.

Finalmente, los géneros de enseñanza son heterogéneos y pueden diferir entre distintas localidades (como quiera que se las defina) e

incluso al interior de una misma tradición. Retomando los diversos términos de Bajtín, podemos considerar que cada docente trabaja en una ‘atmósfera genérica’ y abreva de ‘fuentes genéricas’ mientras desarrolla sus formas particulares de habla al enseñar. La enseñanza también es influenciada por lo que Bajtín llama las ‘fuerzas formadoras de géneros’, incluidas las restricciones de tiempo, espacio y grupo, las tendencias en la formación docente y los patrones culturales locales. Así, cada estudio puede indagar ‘tradiciones genéricas’ específicas en la docencia, en lugar de suponer patrones o cánones universales. La historicidad de los géneros de enseñanza actuales tiene raíces en estas influencias formadoras de géneros acumuladas. En el espíritu de la poética histórica propuesta por Bajtín, “un género vive en el presente, pero siempre recuerda su pasado” (1984: 106).

La identificación de los géneros de enseñanza en aulas reales plantea problemas para la investigación. Los géneros nunca aparecen en una forma pura; constantemente se modifican al interior de la continua co-construcción de acción y significado en el aula. En el proceso, sin embargo, los diversos géneros normalmente preservan ciertas características que les permiten ser reconocidos por los participantes. Un punto válido de entrada es observar las

denominaciones que los participantes utilizan para referirse a los modos de habla (Swales, 1990: 54-56). Sin embargo, los docentes raramente nombran géneros al hablar. El discurso sobre la enseñanza tiene una historia propia, reflejada en la forma en que los profesionales e investigadores describen hoy en día el discurso del aula. Con el objetivo de no imponer un esquema analítico arbitrario sobre las descripciones que se hacen de los docentes y su trabajo, es necesario tomar conciencia de la historicidad de las categorías que pueden identificar géneros. Así, debemos buscar evidencia de la codificación o adopción de ciertos géneros al interior de las culturas docentes locales y no simplemente suponer que están presentes o que son relevantes. La tarea es desarrollar un marco para el estudio de los géneros de enseñanza que mantenga esta historia en mente (Rockwell, 1999).

REPASO DE LA VISITA A UNA CASA ECOLÓGICA: UNA CLASE EN CONTEXTO

La perspectiva desarrollada anteriormente me ha ayudado a dar sentido al complejo entrelazamiento de géneros que encontré en las aulas durante mi estudio etnográfico de las escuelas

en Tlaxcala central.⁹ Las pequeñas ciudades sobre las laderas del volcán La Malintzi aún tienen raíces en la cultura nahua, pese a que el uso del lenguaje mexicano indígena, sostenido durante mucho tiempo mediante una relación sincrética con el español dominante (Hill y Hill, 1986), está disminuyendo rápidamente. En esa región, la vida de las localidades rurales ha sido progresivamente integrada a la esfera urbana; aun así los pueblos mantienen identidades locales fuertes. La educación elemental estatal se expandió durante fines del siglo XIX y el movimiento posrevolucionario de escuelas rurales de la década de 1920 (Rockwell, 1996). Hacia los años setenta, la mayoría de las escuelas de la región recibían financiamiento federal y todos los docentes tenían que guiar su trabajo de acuerdo con los libros de texto gratuitos nacionales. Pese al control central, las instituciones regionales de formación y el entorno cultural han modelado las tradicio-

9 A principios de los años 1980, junto con numerosos colegas y estudiantes, realicé trabajo de campo etnográfico en las escuelas primarias de dos municipalidades. En varios periodos subsiguientes (1986, 1992-93), me concentré en entrevistar docentes y observar clases de los grados superiores de tres escuelas mientras completaba la investigación sobre la historia posrevolucionaria de la escolarización en los archivos estatales.

nes educativas locales. Los docentes de hecho tenían en esos años un margen considerable para desarrollar sus propias formas de enseñanza dentro de las condiciones impuestas por grupos numerosos y una relativa falta de recursos materiales.

He elegido una sesión de una hora para ejemplificar la diversidad de géneros de enseñanza hallados en este contexto. La transcripción es excepcionalmente rica, y sin embargo he observado la mayoría de los recursos comunicativos que describo en este caso también en otras aulas. El docente, a quien llamaré Pablo, era de la región y compartía referencias culturales comunes con sus alumnos. Después de 18 años de experiencia en el distrito, estaba trabajando con más de 30 estudiantes del sexto grado en una pequeña escuela rural. La localidad también contaba con una casa ecológica modelo construida por una organización no gubernamental. Visité esa escuela al día siguiente de que el grupo conociera esta casa guiados por la bióloga residente. Durante esta sesión, el docente condujo a sus estudiantes en un intensivo y detallado relato de lo que habían aprendido el día anterior.

Mientras investigaba en esta zona escolar, los docentes utilizaban los libros de texto de ciencias que se habían producido durante las

reformas de los años setenta.¹⁰ La clase de ecología se relacionaba con el capítulo sobre contaminación en el libro de texto oficial de sexto grado. El texto cuenta la historia de dos niños que visitan la Ciudad de México y aprenden sobre el smog; luego explica las fuentes de contaminación del aire y el agua en otras regiones. El manual docente correspondiente sugiere excursiones y experimentos para detectar los efectos de los contaminantes en el ambiente. Durante esta sesión, Pablo no hizo referencia al libro de texto, pero recogió indirectamente algunos de los puntos de interés del capítulo.

La sesión se desarrolló de manera similar a las discusiones de grupo dirigidas por el docente que he revisado en publicaciones que incluyen transcripciones de clases impartidas en otros contextos. El docente generalmente tomaba la palabra cada tercer turno, alternando con los estudiantes que respondían individual o grupalmente, en ocasiones al unísono. En ciertos momentos, había una simultaneidad considerable (Erickson, 1996), con varios estudiantes pujando por tomar la palabra. La

10 Esta reforma involucró tanto a docentes como científicos, quienes desarrollaron textos basándose en los métodos pedagógicos de experimentación y descubrimiento en boga en aquel momento.

participación individual de los estudiantes se limitaba al principio a unos pocos de los varones, pero poco a poco el docente logró que otras estudiantes interviniesen. Sin embargo, la participación colectiva de los estudiantes fue constante y tomó diferentes tonos y niveles de entusiasmo. Las secuencias más ricas ocurrieron cuando el docente dibujó o pidió a los estudiantes que dibujaran diferentes instalaciones en el pizarrón y luego repasó cada proceso en detalle.

Luego de recordar a los estudiantes que debían tomar turnos y pensar antes de hablar, Pablo guio al grupo para que describiera todos los aspectos de la casa ecológica. Esto incluía los materiales y las técnicas utilizadas para construir las paredes y hacerlas resistentes al agua; la cocina ecológica; las fuentes y usos del calor y del humo; los gallineros, las jaulas de los conejos y los corrales de los cerdos; la recolección y purificación del agua; el uso de la energía solar; la huerta y el invernadero; y el baño turco. Esta secuencia temática fue co-construida a medida que los estudiantes recordaban cada paso de la visita. Sin embargo, Pablo reconducía la atención periódicamente al tema central del texto, la noción de *contaminación*. Señaló las diversas formas en que la casa ecológica prevenía la contaminación, desde el reciclaje del agua has-

ta el control de las moscas, y las contrastó con las fuentes de contaminación ambiental en la región, tales como el uso de pintura con plomo y el desecho de detergentes en la red de agua. La dinámica de interacción en su conjunto fue un logro colectivo en el que los estudiantes intervinieron, en ocasiones espontáneamente, y el docente retomó y enriqueció las versiones que ellos ofrecieron. La clase y la discusión sirven para ilustrar los cuatro puntos mencionados anteriormente.

EL USO DE MÚLTIPLES GÉNEROS EN LA ENSEÑANZA

A lo largo de la sesión, Pablo utilizó una variedad de géneros evidentes, pese a que pocos fueron mencionados explícitamente. Estableció reglas y definiciones e hizo referencia a cuentos que les había relatado anteriormente. Sus intentos de hacer chistes en ocasiones suscitaron risas. También incorporó géneros normalmente presentes en la conversación cotidiana de la región, tales como historias del pasado, fragmentos de rumores en estilo indirecto y moralejas derivadas de tales relatos. También identifiqué ciertas formas de frasear las afirmaciones, solicitar la participación, llamar la atención o

proponer temas como instancias de tipos de enunciados ampliamente utilizados por docentes de la región. Sin embargo, no es mi objetivo generar una lista de todos los géneros contenidos incluso en una sola clase. En cambio, argumentaría que los diversos géneros discursivos en juego se mantuvieron unidos en una única interpretación, lo que supone que esta clase es un *complejo* de muchos géneros, es un género *compuesto*, en el sentido que le dio Bajtín.

Es posible aproximarse a la textura genérica de esta clase señalando los géneros mencionados explícitamente. Durante la sesión, Pablo utilizó algunos términos que refieren al habla y dos de ellos son indicativos de géneros: *plática* (charla o conversación informal) y *explicación*.¹¹ En numerosas ocasiones, solicitó a los estudiantes que *platicaran* sobre lo que habían observado y oído durante la visita. Utilizó 'explicar' para referirse a la versión de la bióloga (Nos *explicó* que...) y en ocasiones a las intervenciones que él mismo realizó. La secuencia temática más extensa en la que ambos términos se utilizan explícitamente fue para recor-

dar con el grupo cómo el calor y el humo del horno circulaban y se utilizaban para cocinar o curar la carne. El siguiente extracto pertenece a esa secuencia:¹²

12 La transcripción de esta clase, dictada en 1993, se basa en extensas notas tomadas durante la clase, así como en la grabación en audio. Los números refieren a los turnos incluidos en este fragmento, y algunos turnos fueron omitidos. Utilizo los siguientes símbolos en todos los fragmentos:

M: Habla el docente

EM: Habla un solo estudiante masculino (en ocasiones se utiliza el nombre)

EF: Habla una sola estudiante femenina (en ocasiones se utiliza el nombre)

EE: Hablan varios estudiantes, ya sea en turnos superpuestos o al unísono

... enunciado suspendido o voz inaudible

? sólo al final, entonación interrogativa

! sólo al final, tono de énfasis o sorpresa

[xxx] turnos superpuestos

[...] discurso transcrito pero omitido en el fragmento o ininteligible

() explicaciones contextuales o clarificaciones de significados y referencia implícitos

La reduplicación de la vocal señala un énfasis en la palabra.

Subrayado significa un énfasis mío

La ausencia de letras mayúsculas en el discurso transcrito es intencional, dado que la puntuación refiere a la entonación, no al fraseo gramatical. Los nombres son ficticios.

11 Cada término (en forma de verbo o de sustantivo) se utilizó seis veces. Un conteo de palabras de esta transcripción reveló poco uso de otros términos relacionados con géneros.

Fragmento 1. El horno ecológico

1. M: bueno, eh.. nos pueden platicar algo sobre la cocina ecológica? Creo que también hablaron de eso, no? sobre la cocina ecológica.... quién sabe... piensa decirme cómo es la cocina ecológica...? ...a ver... quién de acá...?
2. EE: (varios intentan a hablar. El maestro señala hacia Juan, un estudiante tímido, hay barullo breve)
3. Juan: un... un madero... para... las... (varios alumnos intentan intervenir)
4. Maestro: (callando al resto de los alumnos, especialmente a Roberto, quien ya había hablado mucho) ...a ver... a ver... a ver... ya nos va a platicar Juan... a ver.
5. Juan: (bajito)... es un... un madero para que... no se... eche a perder la carne...
6. M: y [tiene...]
7. Juan: tiene] hartos fierros!
8. M: un madero para que la carne no se eche a perder, sí... pero primero... dónde comienza? (Varios estudiantes levantan sus manos e intentan hablar) [con un horno! el horno...]
9. M: sh... shsh!.. (calla al resto de los alumnos que quieren contestar) sí... el que quiera hablar... que levante la mano...! si no... cada

quien su tema... a ver... (señala a Roberto)

10. Roberto: en un horno que... llaman *tle-cuil*¹³... (es donde) pasa la lumbre... (allí) están echando tortillas... (allí) también se pueden hacer muchas cosas...
11. M: [...] ... qué te parece... si me lo dibujas...? yo te ayudo a dibujar... (el maestro empieza a dibujar la cocina ecológica) a ver si se me quedó...! (después pasa a Roberto, y luego a María, a agregar algunos detalles. Mientras dibujan, los demás alumnos exclaman, sugiriendo cambios y detalles. Así continúan un rato por turnos, hasta terminar el dibujo, con ayuda del maestro).
12. M: [...] así estuvo? ...sí le entendí... verdad? ... (El docente hace un leve cambio de tono, como si iniciara algo nuevo, y señala las partes del dibujo)... vamos a ver... primero que nada! ... la explicación sobre la cocina ecológica... qué nos decía ella (la bióloga)?... evita... el cansancio... de las personas que hacen las tortillas... no? ... en el caso de su mamá... su hermana... o a lo mejor a ustedes... quién de ustedes hace

13 Esta es una de la docena de términos nahuatl utilizados espontáneamente en el español de la zona, que he dejado en el original.

tortillas ahí en su casa...? ...pero levanten bien la mano... sin vergüenza ninguna... eso es...! qué se siente hacer tortillas... ahí hincadas...? se siente bonito...? (Anteriormente había hablado sobre esto con las niñas y lo retoma nuevamente aquí).

13. EE.: [no! no!]

14. M: se cansan las rodillas... verdad? ... las rodillas se cansan... y luego... qué más se cansa?

15. EE: (varias niñas gritan a la vez) [la espalda! la espaaalda!]

16. M: la espalda... verdad? Y a parte de eso... quién nos hace llorar?

17. EE: (al unísono) ...el humo!

18. M: el humo! ... si quieren...luego después les cuento un cuento... de Quetzalcóatl...¹⁴ (las alumnas quieren que ya les cuente, pues solía hacerlo)

19. M: después... fíjense... entonces este.. el... la.. las personas este.. de la ecología... qué dicen?... hacemos una especie de horno de pan... verdad? (señala el dibujo)... en

esta parte atizamos (los alumnos lo confirman)... verdad? ... atizamos quiere decir que aquí metemos... qué?

20. EE: (varios) [leeña... leña]

21. M: leña... verdad?... y seguramente aquí (señalando parte del dibujo) va estar alguien parada haciendo las tortillas

22. EE: [sí... sí...]

23. M: y en esta parte... está... el *comal* (un utensilio plano para cocinar tortillas).

24. EE: (al unísono): sí!

25. M: ...verdad?... (continúa señalando partes del dibujo)... pero entonces.. hicieron una instalación de unos tubitos... (señalando el dibujo) sí?... para que ahí pase... el calor... y aquí pongamos la olla de los frijoles... la olla del té... el atole... o no sé qué cosas!... verdad...? ... unos tubitos, ... y aquí colocamos un cazo con frijoles, té o *atole* (gachas), lo que quieran... verdad?... acá (señalando) ponemos también... aquí es la otra... la... la misma instalación... y esto sale también de un tubo... aquí se hace otro como... comalito... igual... y entonces aquí también se puede utilizar... para poner al... alguna otra cosa... por ejemplo... para que se... cueza bien... el borrego... verdad?...

14 Quetzalcoatl es una deidad mesoamericana, del cual se relatan leyendas.

sí?... vamos a ver.... entonces... y... como consecuencia... sale la chimenea de acá... la chimenea... el procedimiento... según ayer... lo que nos decían es que... qué?... (espera un poco que respondan)... que sube el humo... (en todo momento, señala partes del dibujo).

26. EE: (al unísono) ¡sí!

27. M: pero la madera...el humo... es tan eficaz [...] que nosotros creemos que el humo no es... o sea que no ha sido funcional... yo hasta apenas ayer descubrí eso... la verdad no sabía eso.... sabía que había carnes ahumadas... pero la técnica de la carne ahumada a veces es diferente... o sea... por ejemplo... las empacadoras... ahí ahúman la carne, pero tienen otra técnica... ponen un quemador... allí echan aserrín... le echan azúcar [...] y le ponen el fuego, pero con gas! [...] entonces lo encierran en una... en una... este... en un horno... que es una... un... una casita... chiquita... cuelgan ahí los lomos... las piernas... y todo eso... le cierran... cierran la puerta... meten el quemador... empieza a prender... y ahí lo dejan unas dos horas...! y el mismo aserrín empieza a ... a quemarse con la azúcar... y empieza a salir el humo... e ese humo...

está cociendo la carne... pero más que la... el humo... el calor del gas... con el que se está quemando es lo que lo está cociendo... más aparte de eso... ahí le echan un... un, conservador que se llama....humo! es un líquido... le inyectan eso a las carnes y eso es lo que acaba de saber a humo...! ...entonces ahí ya hay contaminación...! ¿o no es cierto?...

28. EE: sí!

La importancia de este pasaje es que el docente mencionó formas del discurso por utilizar. En la primera parte, el docente hizo que los estudiantes comentaran (*platicar*, turno 1) lo que recordaban sobre la cocina y luego que lo dibujaran en el pizarrón. Hay un quiebre en la secuencia, señalado por la frase “veamos, ante nada... la *explicación*” (turno 12). Luego se refirió al dibujo para recordar la explicación de la bióloga sobre el modo en que funcionaba la cocina, especialmente cómo el humo se canalizaba para curar la carne.

Hay numerosas razones para considerar *plática* y *explicación* como géneros. En primer lugar, el particular uso de los términos en este contexto respalda la afirmación. Por ejemplo, Pablo utilizó *hablar* cuando pidió silencio a

los estudiantes que hablaban entre ellos fuera del turno correspondiente. Pese a que *hablar* y *platicar* casi son sinónimos, en este caso solo *platicar* tenía la connotación genérica que refiere a una forma particular de expresar conocimiento y, por lo tanto, suscitaba intervenciones descriptivas relativamente abiertas de parte de los estudiantes. El cambio de tono utilizado (en el turno 12) sugiere que el docente también distinguió *explicación* como una forma diferente de hablar.

La evidencia de los entornos no escolares confirma la calidad de género de la *plática* (Rockwell, 1992). *Plática* refiere a un tipo de conversación en la que una de las partes, al menos, ofrece un relato extenso sobre algo que experimentó (utilizando habitualmente, en consecuencia, la primera persona), como por ejemplo un evento o un encuentro, generalmente para alguien que no compartió la experiencia. La palabra implica más que una conversación y sugiere brindar detalles testimoniales de forma convincente, de modo que los oyentes sean inducidos a imaginar qué se experimentó. En este caso, si los padres de los estudiantes les hubiesen pedido que les comentasen sobre la casa ecológica, probablemente habrían utilizado el mismo verbo. Una *plática* puede tener lugar en diferentes

estructuras participantes¹⁵. Cuando una persona mayor participa de una *plática*, se espera que otros escuchen atentamente, mientras que entre hermanos o amigos es más probable que participen equitativamente, compartiendo experiencias similares.

En español, el término *explicación*, a diferencia de *plática*, generalmente implica que el oyente ya está familiarizado con el tema o comparte la experiencia inmediata. Así, una de sus características es el amplio uso de deícticos, expresiones que refieren a elementos contextuales. Al explicar, el hablante puede entrar en detalle sobre cómo algo funciona o fue creado, recapitulando un proceso. La bióloga residente utilizó la *explicación* en una estructura formal, con poca participación de los estudiantes, para brindar información que ellos no podían inferir mediante la simple observación de las instalaciones.¹⁶ Mientras que la *plática* ancla el

15 Estructuras participantes se refiere a las reglas y formas de participación de los interlocutores en una situación de interacción verbal, que autorizan la toma de turnos, las interrupciones, incluso los traslapes o silencios (Erickson 1996)

16 Pese a que no estuve presente cuando el grupo visitó la casa, había visitado la casa previamente y recibido una explicación similar.

conocimiento en una experiencia particular, la *explicación* supone que el hablante tiene cierta experticia de la que los novatos aún carecen. Sin embargo, ambos géneros se utilizan para comunicar conocimientos, de lo que resulta su valor potencial para la educación.

Así como estas formas de habla tienen ciertas cualidades genéricas en ámbitos no escolares, también pueden ser consideradas géneros cuando se utilizan en el aula. En el ejemplo anterior (Fragmento 1), más que asignar secciones del discurso a uno u otro género, sugiero observar cómo estos se hacen presentes combinados con la conversación en curso. En respuesta al pedido del docente de que *platiquen*, los estudiantes intentaron contar lo que vieron en la cocina. Uno describió la tabla utilizada para secar la carne (turnos 3, 5 y 7) y otro, el horno (turno 10). Sin embargo, también utilizaron frases que probablemente retomaban algunas de las explicaciones brindadas por la bióloga (por ejemplo, “el madero (es) para que... la carne no se eche a perder” (turno 5).

En cuanto al discurso del docente, también podemos observar allí el uso de ambos géneros. Pablo repite explícitamente algunas de las explicaciones brindadas por la bióloga, como cuando mencionó la forma en que se atiza el

fuego (turno 19) y el modo en que el humo pasa a través de ciertos tubos y se utiliza para curar la carne (turno 25). En toda esta parte, está señalando el dibujo y utilizando muchos deícticos (aquí, allí) que es característica de la explicación. Sin embargo, también entrelazó *plática* a la explicación de la cocina, particularmente cuando contó a los estudiantes cómo se produce la carne ahumada comercial (turno 27, nótese el uso de ‘no sabía’). Por supuesto, este fragmento de *plática* contiene en sí misma cierta explicación y sirvió para acentuar la importancia de utilizar el humo de leña (en lugar de un producto químico) en la casa ecológica. De paso, el maestro también les promete un cuento (turno 18), pero responde que será ‘después’, pues sigue con la explicación del horno ecológico dibujado.

Así, el entrelazado de *plática* y *explicación* produjo un género complejo y otorgó a la lección su coherencia general como una realización (*performance*). Este patrón caracteriza a buena parte de la interacción presente a lo largo de esta y otras lecciones, especialmente de ciencia, que observé en la región. En este caso, concluye la sesión regresando al tema de la contaminación señalado en la lección del libro de texto, con un ejemplo cercano a la experiencia de los alumnos y a su propia experiencia.

ADAPTACIÓN DE LOS GÉNEROS DISCURSIVOS A LA CONVERSACIÓN DEL AULA

Cuando ciertos géneros discursivos son recogidos por la conversación del aula en curso, sufren y generan cambios, dado que las condiciones del aula difieren de las de otras situaciones en las que se utilizan los géneros. En esta lección, la diferencia más evidente fue la estructura participante. A diferencia de la estructura de una conversación familiar local, en la que puede haber varios adultos y diferencias de edad considerables, o de la visita por la casa ecológica, que presentó poco diálogo, la participación en esta aula está signada por la interacción verbal constante entre un solo adulto y un gran número de pares. Pablo adaptó los géneros de la *plática* y la *explicación* a esta estructura. Alternó el uso de estos géneros en su discurso, continuó solicitando y aceptando las intervenciones de los estudiantes, en ocasiones formuladas según las mismas formas genéricas.

Otras condiciones distintivas de la situación de aula son menos obvias, por ejemplo, si los hablantes comparten el conocimiento que se comunica mediante géneros particulares. La *plática* tiende a emerger en situaciones en las que el oyente *no* ha compartido

una experiencia, pero en este caso tanto los estudiantes como el docente habían visitado la casa ecológica. Tal vez esto explica una cierta reticencia inicial de los estudiantes a hablar sobre la casa, pese a que también podría tratarse de precaución ante las primeras reacciones del docente.¹⁷ Una solicitud de *plática* debería permitir a los estudiantes responder a voluntad, pero esto puede haber entrado en conflicto con una demanda implícita de brindar la “respuesta conocida”. Sin embargo, Pablo fomentó un modo de habla que yo había observado entre muchos de los docentes mayores de la región: dijo “no saber”. En otros momentos dijo “no estuve allí” o “apenas recuerdo”. Esta simulación de ignorancia no causó sorpresa en los estudiantes; varios respondieron a la solicitud de *plática* y añadieron explicaciones recibidas durante la visita. Así, el recurso del docente ayudó a restaurar una de las condiciones sociales para el uso del género, aquella de decir algo nuevo al oyente. A medida que avanzaba la clase, algunos estudiantes ofre-

17 Ver el Fragmento 1, “sí... pero primero...” (turno 8). Otro factor fue mi presencia como observador, ya que Pablo primero pidió a los estudiantes que me comentaran a mí sobre la casa.

cieron información que el docente parecía haber pasado por alto verdaderamente durante la visita y fue entonces que la *plática* de los estudiantes se fortaleció, como en el siguiente extracto:

Fragmento 2. Luz solar

M: [...] qué más se les ocurre?... porque recuerden que salí por un momento (varios estudiantes hablan) [...]

EM: ...otra cosa! eh la luz solar... hay un especie de vidrio arriba y toda el... la luz solar cae sobre ese vidrio y eh... es por eso este... y en la noche, cuando ya no hay sol, hay una pila, como una batería de carro, y allí manejan todo, ya no necesitan al sol! ... [...] sí, pero durante el día no utilizan la batería, sólo la luz solar.

M: ya... ya hay luz... !... o sea que ellos no utilizan... la corriente eléctrica... esta de los... de los electricistas... si no con el mismo sol... carga esa batería... y de esa batería... pues produce la luz.

A: sí... pero en el día... este... no... no... están con la batería... nomás con los... rayos del sol!

M: se prenden los focos... !... sí... eso yo ya no lo vi... porque ya no estuve ahí adentro...

Asimismo, Pablo fue más elocuente en su *plática* cuando compartía información sobre cosas que los estudiantes no habían experimentado. Tal fue el caso de sus comentarios sobre el pro-

ceso comercial de curación de la carne (Fragmento 1, turno 27), que, como supe más adelante, se basaba en su propia experiencia como trabajador de una planta de empaque. En algunos momentos, su uso de la *plática* evolucionaba hacia un género más formal, utilizado a menudo en la región: la anécdota personal. Características narrativas tales como el ordenamiento secuencial y el uso de la primera persona, el tiempo pasado, el discurso directo y la repetición señalaron estos momentos. Estas características sugieren que Pablo había contado estas historias antes. Algunos niños respondieron de una forma característica de la narrativa conversacional en entornos no escolares, repitiendo frases clave como preguntas, tal como ocurre en el siguiente ejemplo:

Fragmento 3. Una experiencia de la infancia

M: nosotros... bueno... yo solía trabajar allí, en algunos gallineros, y para desinfectar los gallineros, [...] teníamos que mezclar cal con sal.

EE: cal con sal?

M: ... sí! con sal... para pintarlos, primero limpiábamos toda la ...majada... el excremento de los pollos... barríamos todo muy bien y luego ...a lavar el piso ... se gasta mucha agua... y a sacudir todo...el polvo que se le queda... y después viene la pintura ...o cal ... sí? ... según ellos para desinfectar [...] luego la cal se le echa toda

a las paredes... en los rincones... porque en los rincones se guardan los hongos... s guardan todos ahí... ahí se guardan los gérmenes para... provocar las enfermedades... este.. entonces según ellos...las ven quejarse (a las gallinas), se dice, comienzan a quejarse. [...] entonces, a mí me enseñaron esa técnica... decían ‘tienes que blanquear todo con cal y sal’... es decir que se mezclaban las bolsas de cal [...] en grandes tambos y luego añadían la sal de terrón ...de esas (que son) como piedras.

EM ... de piedra!?

M: aja... entonces este...se mezclan hasta deshacerse la sal...y todo eso... después empieza uno a pintar. [...]

(Pablo continúa aproximadamente durante un minuto el relato de cómo blanqueaba las paredes y finalmente vacunaba a los pollos; algunos estudiantes repiten frases en tono de pregunta en varios momentos).

Se puede observar otra forma en la que el contexto del aula modifica las condiciones en torno al uso de un género en el caso de la *explicación*. Pablo reiteró algunas de las explicaciones de la bióloga sobre cómo funcionaban ciertas características de la casa. Sin embargo, a diferencia de lo ocurrido durante

la visita propiamente dicha, las instalaciones que eran objeto de estas explicaciones ya no estaban presentes. Con el objetivo de que la explicación tuviera sentido como género en este contexto, el docente tuvo que recrear la experiencia compartida y recuperar el objeto de la explicación. Lo logró en parte mediante la *plática*, que proveyó descripciones verbales de la casa, y en parte mediante los dibujos en el pizarrón. De este modo, las explicaciones habitualmente respetaron secuencias en las que los estudiantes hablaban sobre lo que habían visto en la casa. Asimismo, muchos enunciados explicativos llevaban la marca de la referencia deíctica al dibujo, como en el Fragmento 1: “*En esta parte encendemos el fuego*” (Fragmento 1 turno 19, énfasis propio); “*aquí arriba es donde comienza la chimenea*” (turno 25, énfasis propio). La *plática* permitió al docente utilizar la explicación de modo eficiente al cambiar el entorno discursivo del aula, introduciendo así un punto de referencia compartida en un contexto a menudo marcado por la conversación sobre objetos distantes. Pablo repitió este patrón para varios de los temas recogidos durante la sesión.

Al incorporar al aula géneros utilizados en diferentes dominios sociales, los docentes los adaptan a las nuevas condiciones de conoci-

miento y referencia contextual compartidos o no compartidos. Parafraseando a Bajtín (1986: 62), cuando los géneros primarios ingresan a un género complejo, pierden su relación inmediata con la realidad y adquieren un nuevo sentido con referencia a elementos internos. La lógica de la enseñanza incorpora estos géneros y los modela para las tareas en cuestión. Sin embargo, los docentes no solo modifican los géneros que utilizan; también construyen activamente condiciones discursivas que facilitan la emergencia de ciertos géneros en el aula. Al usar recursos como afirmar ‘no sabía’, compartir experiencias personales y representar el objeto mediante el dibujo, Pablo reconstruyó algunas de las características de los contextos no escolares que hicieron más creíble el uso de la *plática* y de la *explicación* en el contexto del aula. La recreación verbal y visual de la experiencia compartida estableció un ámbito para la co-construcción de una versión de la casa ecológica que fuera relevante para el tema en cuestión.¹⁸ Dentro de este marco, Pablo uti-

lizó otras formas genéricas, tomadas del repertorio de tradiciones docentes locales, para transmitir conocimiento ambiental.

REPRESENTACIÓN DEL CONOCIMIENTO MEDIANTE GÉNEROS

Una dimensión crucial de los géneros es su asociación con contenidos específicos. En palabras de Bajtín, “Los géneros corresponden a ... contactos particulares entre los *significados* de las palabras y la realidad concreta bajo ciertas circunstancias típicas” (1986: 87). Los géneros no se transportan en el tiempo como estructuras o herramientas abstractas, vacías de significado, para aplicarse con cualquier temática. Por el contrario, conllevan pensamientos, valores y sentimientos que son redichos y reinterpretados en cada nueva situación. Como contraparte, el conocimiento siempre se expresa en formas genéricas; no tiene otra forma de existencia pública. Determinados contenidos y categorías del pensamiento se presentan en el aula mediante los géneros que los docentes utilizan. En el ejemplo anterior, Pablo representó selectivamente la experiencia de la casa ecológica en el aula retomando (o dando voz a) tanto las explicaciones de la

18 Pablo logró más participación en esta lección que cuando abordó temas más lejanos tanto de su experiencia cotidiana como de la de los niños, por ejemplo, la evolución humana.

bióloga como a la *plática* de los estudiantes. Durante la lección, también incorporó otros géneros para representar determinadas porciones de conocimiento.

En la educación primaria de México, como en otros países, los docentes utilizan formulaciones convencionales de contenidos específicos: definiciones precisas, diagramas clasificatorios y algoritmos son instancias comunes. La estructura taxonómica de gran parte del conocimiento escolar, especialmente en las ciencias, es en sí mismo un tipo de género (Lemke, 1990), una forma codificada de presentar contenidos, que tiende a permanecer en las tradiciones de enseñanza en el aula, pese a los cambios en otras esferas. En ciertos momentos, como al solicitar una definición de ecología, Pablo utilizó el fraseo formulaico característico de algunos libros de texto: [sobre ecología] “es la ciencia que estudia qué...?”. Cuando preguntó a los estudiantes sobre instancias de clases y subclases, la representación genérica del conocimiento tendió a modelar el propio discurso. Así, él suscitó múltiples respuestas de tipos de clima con la siguiente pregunta: “y dentro de los climas, tenemos... qué tipos?”.

Pese a que la influencia de este lenguaje científico es considerable, la mayoría de

los docentes de la región tienden a entrelazar con otros tipos de géneros, tales como las metáforas y las analogías, para reforzar definiciones o clarificar conceptos. En esta lección, por ejemplo, Pablo explicó la vida de un árbol haciendo referencia al ciclo vital humano. Los docentes locales consideraban estas aparentes digresiones como formas de enriquecer y extender las representaciones de conocimiento científico, bastante áridas y convencionales, acercándolas a la experiencia cotidiana de los niños.

Muchos de los docentes mayores en esta región transmitían conocimiento complementario mediante géneros narrativos. Como hemos visto anteriormente (Fragmento 3), Pablo utilizó sus considerables dotes narrativas (bajo el género de *plática*) para presentar su experiencia personal. También repitió fragmentos de folclore y leyendas locales que algunos estudiantes pudieron identificar, tales como referencia a la historia de Quetzalcóatl, el dios de los nahuas, y el humo. Tanto la variedad de géneros utilizados como los matices de significado que añadieron sugieren la forma en la que el conocimiento local ingresaba a la enseñanza del aula. Por ejemplo, la versión de Pablo del destino del bosque de La Malinche (a continuación) fue casi

idéntica a numerosas variantes que he oído de personas mayores y tuvo resonancia inmediata en los estudiantes:

Fragmento 4. El bosque Malinche

M: cuando vimos los ecosistemas ...yo les dije que en La Malinche, hace muchos años, cuando yo todavía no nacía... La Malinche tenía una hermosa vida silvestre, se contaba con una fauna [...] (había) animales tales como lobos... qué más había?...

EE: (Varios nombran diferentes animales, aunque el docente no lo pidió)... lobos, el venado!... coyotes! ... pájaros!

M: coyotes, ciervos, pájaros... muy esplendorosos!... aves, todo era muy bonitos.. [...]. y a nuestro alrededor estaba lleno de árboles, porque vivimos sobre la ladera de La Malinche.... Y ahora díganme... si en esta actualidad ya la hay...

EE: (al unísono) noooo!

Por supuesto, el folclore no ingresa al aula inalterado. Las historias se acentúan de manera significativa. Las versiones se “transmiten en tonos irónicos, indignantes, empáticos o reverenciales [y en ellos] se [pueden] cruzar, converger y divergir diversos puntos de vistas, cosmovisiones y tendencias” (Bajtín, 1986: 92-93). El dialogismo interno de todo discurso es evidente en estos enuncia-

dos. En el siguiente ejemplo, Pablo se distancia de frases como ‘no sé qué más!’ a la vez que da fe de su familiaridad con la cultura regional y recuerda las recomendaciones de la bióloga:

Fragmento 5. El olor de los conejos

M: por ejemplo, una conejera... se ven bonitos los animales ... no?... pero no aguanto el olor de los conejos... inclusive...las creencias de los pueblos... no? ... que hacen bastante daño a las niñas... porque ... no sé qué!... quién sabe qué!... creo que no se casan!... o no sé qué pasa! ... allá dicen... los conejos hasta allá échenlos.. no?, no muy cerca de la casa [...] nos dijeron (en la casa ecológica)... al contrario, que el olor proviene (del amoníaco) de su orina, y que ayuda a qué? ... a desinfectar.

En esta intervención. Pablo retoma y solicita acuerdo con lo que se dice de los conejos, y lo contrasta con la versión dada en la casa ecológica.

Las formas genéricas transmiten conocimiento. Los géneros utilizados por los docentes están colmados de significados e ingredientes específicos. Mediante su uso de diversos géneros, Pablo incorporó las versiones de la bióloga, taxonomías de libro de texto, anécdotas personales y el folclore

local mientras co-construía el contenido específico de la clase con el grupo. El uso de múltiples géneros hace el conocimiento *heteroglósico*, en el sentido fuerte de Bajtín: cada enunciado recupera, cita, distorsiona, elabora o cuestiona representaciones previas y paralelas de conocimiento.

LA INFLUENCIA GENÉRICA DE LAS TRADICIONES EDUCATIVAS LOCALES

Bajtín (1984: 106) sugiere que el estudio de fuentes genéricas ayuda a conectar el uso situado del lenguaje con su contexto histórico. Desde esta perspectiva, se puede considerar que los géneros utilizados en el discurso en el aula reflejan tradiciones educativas locales. La vida de Pablo había transitado un periodo específico de la cultura educativa local. En el transcurso de su vida y de su carrera, se había apropiado y reformulado ciertos géneros y prácticas presentes en este ámbito particular. Pese a que los estilos educativos de la región distan mucho de ser uniformes, algunos patrones recurrentes sugieren procesos locales de codificación de los géneros de enseñanza e incluso recuerdan a prescripciones centenarias para la enseñanza.

Por ejemplo, la evidencia sugiere que tanto la *plática* como la *explicación* han sido explícitamente incorporadas a esta cultura docente local. Durante una entrevista, el propio Pablo habló de algunos de los docentes que le habían gustado cuando era niño, añadiendo que ellos daban “una explicación amplia” del contenido de los libros de texto. Al contarme sobre sus años en el instituto de formación docente, Pablo señaló a aquellos profesores que eran capaces de hablar extensamente (usó *platicar*) sobre un tema sin referirse a notas o libros, un atributo valorado por otros docentes mayores de la región, aunque ya no practicado por todos.¹⁹ Tenía en menor estima a los docentes más jóvenes que, después de enviar a los docentes en formación a investigar sobre un tema en la biblioteca, solo los “*sacaban de la duda*”. Parece posible que el hecho de que tanto la *plática* como la *explicación* fuesen valoradas, al menos por algunos docentes, en la atmósfera genérica local influyó en el desarrollo de Pablo como docente.

Otra fuente de esta tradición docente es el discurso escrito de los libros de texto mexicana-

19 Un supervisor mayor había defendido esta habilidad en otra entrevista.

nos oficiales distribuidos gratuitamente cada año a todos los estudiantes. Sin embargo, la influencia de estos libros de texto no era inmediata sino que se había ido filtrando a lo largo del tiempo. Al impartir la lección de ecología, un tema relativamente reciente en los programas de la escuela primaria, Pablo abrevó de temas relacionados como se los presenta en el conjunto de libros de textos gratuitos que usaba cuando era niño. La lección sobre climas, erosión del suelo y recursos naturales en dichos textos combinaba definiciones bastante elaboradas y diagramas taxonómicos con consejos prácticos sobre conservación. Pese a que dichos temas ya no estaban presentes en los libros de texto del momento, aún se los incluía en los exámenes de ingreso a las escuelas secundarias locales y por lo tanto los docentes de sexto grado a menudo los abordaban. Pablo creía que los nuevos libros de texto carecían de información específica sobre términos y definiciones y, por lo tanto, consultaba libros más antiguos.

En esta cultura docente en particular parece ser que, a diferencia de los géneros que representan contenidos científicos, las historias y anécdotas no tuvieron un tránsito sencillo del texto al habla. Por ejemplo, Pablo no reprodujo la historia del capítulo sobre conta-

minación que venía en el nuevo libro de texto, escrito en un estilo distante de la experiencia real de los niños. En cambio, repitió historias tomadas de la tradición oral local que eran pertinentes para el tema en cuestión y que son parte de una tradición docente más general del área. Por ejemplo, las historias sobre La Malinche (Fragmento 4) se escuchaban en varios grupos, a veces en versiones idénticas o para transmitir mensajes similares. En cualquier caso, era evidente que el discurso no representaba al dedillo el guion del libro de texto oficial vigente, sino que reflejaba la construcción de largo plazo en la que el conocimiento escolar y las culturas locales estaban entrelazados.

Las fuerzas que modelan los géneros pueden rastrearse mucho más allá de la vida de un docente en particular hasta formas de enseñanza que se incorporaron en el pasado. Hay dos ejemplos en las secuencias reproducidas anteriormente. El comentario sobre cómo se siente hacer tortillas, en el Fragmento 1 (turno 12), hace eco del discurso de los docentes rurales posrevolucionarios de la década de 1920, que continuamente relacionaban los temas escolares a las necesidades sociales de las comunidades. El comentario sobre los conejos (Fragmento 5) muestra hue-

llas del uso decimonónico de la explicación científica para “erradicar la superstición”, que se intensificó durante el periodo de educación socialista en los años 30. Pese a que estos son rasgos reconocibles de tradiciones docentes nacional o locales, a principios de los años noventa no todos los docentes de la región recuperaban estas fuentes genéricas en particular.

La lección de ecología también muestra fracturas con los patrones discursivos del pasado, como con el género del catequismo que los educadores del siglo XIX recogieron de la Iglesia Católica para inculcar una conciencia civil nacional. No fue sino hasta 1917 que el protocolo de un modelo de lección de ciencia para docentes en formación en servicio de la región registró “un catequismo dirigido a los estudiantes sobre el tema”, pese a que simultáneamente urgía a los docentes a “no inculcar las respuestas de memoria”.²⁰

20 Reseña de la conferencia verificada el sábado veinticinco del mes de agosto de mil novecientos diecisiete en el salón destinado a la Escuela elemental de Santa Cruz, Tlaxcala y bajo la presidencia del C. Inspector Técnico-Administrativo de la Segunda Zona Escolar, Profesor Bernabe Barrera. Archivo General del Estado, Fondo de la Revolución y el Régimen Obregonista, caja 344/3, 1917.

Si bien las respuestas corales que aún aparecen en la lección anterior (Fragmento 1, turnos 24 y 26) pueden ser reminiscencia de esa tradición, Pablo no utilizó un conjunto establecido de preguntas y respuestas, y a menudo recordó a los niños no responder al unísono, sino uno cada vez. El catequismo es probablemente una influencia relativamente distante en su enseñanza y el término en sí mismo no volvió a ser oído en los círculos educativos locales.

En conjunto, estas huellas sugieren que los géneros de enseñanza cambian gradualmente; los docentes sustituyen los géneros preexistentes y alteran o recombinan otros para alcanzar nuevos objetivos. Sin embargo, aun al interior de esta región, los géneros docentes resultantes son heterogéneos y reflejan influencias históricas diversas.²¹

EL ESTUDIO DE LOS GÉNEROS EDUCATIVOS

Basándome en los escritos de Bajtín, he sostenido, primero, que la educación puede ser

21 He descrito algunas diferencias en otros trabajos (ver Rockwell, 1995).

considerada un género complejo o “multigénero” que combina una variedad de géneros primarios utilizados en otros contextos. Algunos géneros tomados de otros dominios sufren procesos específicos de formalización en el trabajo educativo, mientras que otros se incorporan de improviso. En segundo lugar, géneros particulares se entrelazan con las “largas conversaciones” que se desarrollan, a lo largo del año escolar incluso, entre los docentes y sus estudiantes, de manera similar a cómo Bajtín describió que son incorporados en los distintos tipos de novelas. El acto de enseñar no sigue un único guion; por el contrario, requiere habilidad para combinar diferentes formas genéricas y construir el ámbito discursivo que permite que funcionen en el aula. En tercer lugar, los géneros utilizados en la enseñanza no son formas abstractas, sino que transmiten significado y contenido, ya que reflejan la codificación de la experiencia personal, el folclore local o el conocimiento académico. Finalmente, los géneros de enseñanza tienen historias. Las combinaciones particulares que forman las tradiciones educativas cambian a lo largo del tiempo y se desarrollan de maneras únicas en distintos contextos regionales.

La clase observada en Tlaxcala que he utilizado en este análisis es particularmente reve-

ladora de este proceso. Me he propuesto demostrar cómo dos géneros mencionados por el docente, *plática* y *explicación*, se incorporaron a la lección, abriendo posibilidades tanto para los docentes como para los estudiantes de poner en palabras su propia experiencia y conocimiento. En la tradición docente puesta en juego en esta clase, el contenido se representó mediante géneros designados para expresar conocimiento científico, tales como definiciones, pero también mediante otros, como anécdotas y relatos, utilizados para transmitir conocimiento personal y local. En este ejemplo, rastreo en textos escritos, tradiciones educativas distantes y prácticas culturales del entorno las influencias genéricas que afectan a los modos de expresarse al enseñar y al responder en clase.

Para concluir, me gustaría añadir algunas ideas para futuras investigaciones sobre géneros de enseñanza. Mientras que, sin duda, buena parte de la investigación sobre la interacción en el aula continuará explorando las conexiones entre los géneros de enseñanza y el aprendizaje, he puesto la mira en fortalecer los marcos de referencia comparativos e incorporar un sentido más profundo de historia a la investigación sobre educación (Rockwell, 1999). Al mapear los géneros dis-

cursivos en y a lo largo de regiones, podemos incrementar nuestra sensibilidad respecto de la naturaleza cultural de la enseñanza y de las diversas formas en las que los estudiantes que provienen de otros grupos o países han experimentado la educación en el pasado. Esto requiere utilizar no solo las herramientas de la etnografía, sino también aquellas de la etnología, entendida como el estudio comparativo, y la etnohistoria, que capte la continuidad y el cambio temporal.

El análisis de los géneros puede ayudarnos a entender cómo los docentes hacen cosas con palabras y cómo estas formas se modelan a lo largo del tiempo. Los géneros educativos brindan pistas para la codificación del conocimiento escolar y su traducción al currículo vivido, así como para comprender el engarce entre tradición e innovación en la enseñanza. Pese a que la investigación documental del discurso en las aulas del pasado es casi imposible, el registro de audio y video de la educación durante las últimas tres décadas, así como la comparación de diferentes generaciones de docentes en el presente puede aportar alguna evidencia de esta dimensión temporal. Al rastrear las influencias genéricas que vive la educación podemos estudiar la difusión y transformación de las prácticas edu-

cativas y anticipar los cambios que podrían ocurrir en el futuro.

La investigación histórico-cultural sobre enseñanza también puede abordar el antiguo dilema por las consecuencias de la escolarización. El análisis de los géneros de enseñanza puede ayudar a responder preguntas planteadas por estudios críticos sobre educación, incluida la relación entre el discurso de la enseñanza y procesos tales como la imposición de la racionalidad “occidental” o el desarrollo del “pensamiento crítico”. Podemos describir mejor los contornos del ámbito discursivo dentro del cual se desarrolla el aprendizaje escolar. La textura genérica de la enseñanza está permeada por estructuras y mecanismos retóricos culturalmente específicos (las categorías del pensamiento de Bajtín) que suelen ser invisibles desde el interior de la propia cultura (Swales, 1990: 64-66). La cuestión compete al actual debate respecto de si se deben enseñar las reglas subyacentes de los géneros dominantes o al contrario, admitir y estimular diversas formas de hablar, escribir y pensar dentro de la escuela, y cómo hacerlo (Cazden, 1996; Gee; 1996).

Respecto de la dimensión social de la educación, podemos prestar atención a la invitación de Bajtín a construir “una histo-

ria especial de los géneros discursivos... que refleje más directa, clara y flexiblemente todos los cambios que tienen lugar en la vida social” (1986: 65). Este camino continuaría los esfuerzos por asociar las formas de habla con las cuestiones sociales fundamentales de identidad, ideología y poder. Al explorar el carácter cambiante, dinámico y en ocasiones subversivo del uso de géneros en el aula, también podemos observar “el poder inherente de la actuación (*performance*) para transformar las estructuras sociales” (Bauman, 1977: 47-48).

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson-Levitt, K. M. 2002. *Teaching Cultures: Knowledge for Teaching First Grade in France and the United States* (Cresskill: Hampton Press).
- Bakhtin, M. 1984 *Problems of Dostoevsky's Poetics* (Minneapolis: University of Minnesota Press).
- Bakhtin, M. 1986 “The Problem of Speech Genres” en Emerson, C.; Holquist, M. (eds.) *Speech Genres and Other Late Essays* (Austin: University of Texas Press) pp. 60-102.
- Ballenger, C. 1997 “Social Identities, Moral Narratives, Scientific Argumentation: Science Talk in a Bilingual Classroom” en *Language and Education* (Taylor & Francis) N° 11(1), pp. 1-14.
- Bauman, R. 1977 *Verbal Arts as Performance* (Prospect Heights: Waveland Press).
- Briggs, C. L. 1988 *Competence in Performance* (Philadelphia: University of Pennsylvania Press).
- Briggs, C. L.; Bauman, R. 1992 “Genre, Intertextuality, and Social Power” en *Journal of Linguistic Anthropology* (Wiley) N° 2 (2), pp. 131-172.
- Bronckart, J-P. 1994 “Lecture et écriture: Éléments de synthèse et de prospective” en Reuter, Y. (ed.) *Les Interactions lectura-écriture* (Nueva York: Peter Lang) pp. 371-404.
- Candela, A. 1999 “Students’ Power in Classroom Discourse” en *Linguistics and Education* (Elsevier) N° 10, pp. 1-25.
- Cazden, C. 1988 *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning* (Portsmouth: Heinemann).
- Cazden, C. 1996 “Selective Traditions: Readings of Vygotsky in Writing Pedagogy” en Hicks, D. (ed.) *Discourse, Learning and Schooling*

- (Cambridge: Cambridge University Press) pp. 165-185.
- Christie, F. 1987 "Young Children's Writing: From Spoken to Written Genre" en *Language and Education* (Elsevier) N° 1 (1), pp. 3-13.
- de Certeau, M. 1994 *La cultura plural* (Buenos Aires: Nueva Visión).
- Erickson, F. 1996 "Going for the Zone: The Social and Cognitive Ecology of Teacher-Student Interaction in Classroom Conversations" en Hicks, D. (ed.) *Discourse, Learning and Schooling* (Cambridge: Cambridge University Press) pp. 29-62.
- Foley, D. 1990 *Learning Capitalist Culture: Deep in the Heart of Tejas* (Philadelphia: University of Pennsylvania Press).
- Foster, M. 1995 "Talking That Talk: The Language of Control, Curriculum and Critique" en *Linguistics and Education* (Elsevier) N° 7, pp. 129-150.
- Freedman, A.; Medway, P. (eds.) 1994 *Genre and the New Rhetoric* (London: Taylor & Francis).
- Gee, J. 1996 "Vygotsky and Current Debates in Education: Some Dilemmas as Afterthoughts to Discourse, Learning, and Schooling" en Hicks, D. (ed.) *Discourse, Learning and Schooling* (Cambridge: Cambridge University Press) pp. 269-282.
- Hicks, D. 1996 "Contextual Inquiries: A Discourse-Oriented Study of Classroom Learning" en Hicks, D. (ed.) *Discourse, Learning and Schooling* (Cambridge: Cambridge University Press) pp. 104-141.
- Hill, J.; Hill, K. 1986 *Speaking Mexicano: Dynamics of Syncretic Language in Central Mexico* (Tucson: University of Arizona Press).
- Kozulin, A. 1996 "A Literary Model for Psychology" en Hicks, D. (ed.) *Discourse, Learning and Schooling* (Cambridge: Cambridge University Press) pp. 145-164.
- Kress, G. 1997 *Before Writing: Rethinking the Path to Literacy* (London: Routledge).
- Lemke, J. L. 1990 *Talking Science: Language, Learning and Values* (Norwood: Ablex).
- Mannheim, B.; Tedlock, D. (eds.) 1995 *The Dialogic Emergence of Culture* (Chicago: University of Illinois Press).
- Maybin, J. 1994 "Children's Voices: Talk, Knowledge and Identity" en Graddol, D.; Maybin, J.; Stierer, B. (eds.) *Researching Language and Literacy in Social Context* (Clevedon: Multilingual Matters) pp. 131-150.

- Mehan, H. 1979 *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom* (Cambridge: Harvard University Press).
- Mercado, R. 1994 "Saberes and Social Voices in Teaching" en Alvarez, A.; del Rio, P. (eds.) *Education as Cultural Construction* (Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje) pp. 45-53.
- Mercer, N. 1995 *The Guided Construction of Knowledge: Talk amongst Teachers and Learners* (Clevedon: Multilingual Matters).
- O'Connor, M. C.; Michaels, S. 1996 "Shifting Participant Frameworks: Orchestrating Thinking Practices in Group Discussion" en Hicks, D. (ed.) *Discourse, Learning and Schooling* (Cambridge: Cambridge University Press) pp. 63-103.
- Rockwell, E. 1992 "Tales from Xaltipan: Documenting Literacy and Orality in Rural Mexico" en *Cultural Dynamics* (SAGE) N° 5(2), pp. 156-175.
- Rockwell, E. 1995 "En torno al texto: Tradiciones docentes y prácticas cotidianas" en Rockwell, E. (ed.) *La escuela cotidiana* (México: Fondo de Cultura Económica) pp. 198-222.
- Rockwell, E. 1996 "Keys to Appropriation: Rural Schools in Mexico" en Levinson, B.; Foley, D.; Holland, D. (eds.) *The Cultural Production of the Educated Person* (Albany: State University of New York Press) pp. 301-324.
- Rockwell, E. 1999 "Recovering History in the Study of Schooling: From the Longue Durée to Everyday Co-Construction" en *Human Development* (Karger) N° 42 (3), pp. 113-128.
- Rockwell, E. 2000 "Teaching genres: A Bakhtinian approach" en *Anthropology and Education Quarterly* (Wiley) N° 31 (3), pp. 269-282.
- Russell, D.; Bazerman, C. (eds.) 1997 "The Activity of Writing/The Writing of Activity" en *Mind, Culture and Activity* (Taylor & Francis) N° 4 (4), pp. 224-308.
- Schneuwly, B. 1994 "Tools to Master Writing: Historical Glimpses" en Wertsch, J.; Ramirez, J. D. (eds.) *Literacy and Other Forms of Mediated Action* (Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje) pp. 137-146.
- Sinclair, J. M.; Coulthard, M. 1975 *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils* (Oxford: Oxford University Press).
- Swales, J. M. 1990 *Genre Analysis: English in Academic and Research*

- Settings* (Cambridge: Cambridge University Press).
- Wells, G. 1993 "Reevaluating the IRF Sequence: A Proposal for the Articulation of Theories of Activity and Discourse for the Analysis of Teaching and Learning in the Classroom" en *Linguistics and Education* (Elsevier) N° 5, pp. 1-37
- Wertsch, J. 1991 *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action* (Cambridge: Harvard University Press).

ENTRE LA VIDA Y LOS LIBROS

PRÁCTICAS DE LECTURA EN LAS ESCUELAS DE LA MALINTZI A PRINCIPIOS DEL SIGLO XX*

Detrás de la imagen de la escuela que uno pudiera evocar al examinar los libros escolares, yace una compleja historia de la práctica real en el aula. Al reconstruir las prácticas de lectura en algunas escuelas tlaxcaltecas de principios de siglo xx, intenté evitar una transferencia fácil desde los libros de texto hacia la práctica docente. En parte, mi precaución surgió de la distancia evidente, en las aulas actuales, entre las lecciones prescritas en los libros de textos y las prácticas efectivas que se observan.¹ En la búsqueda de la raíz de estas prácticas, la evidencia fragmentaria del pasado

tendría que ser interpretada con el auxilio de la analogía *y* la imaginación, a veces sobre un terreno muy frágil.² El trabajo en una región marcada por la coexistencia asimétrica del español dominante *y* el náhuatl aumentó la complejidad del problema. Además, encontraba indicios de una relación distinta con la cultura escrita en comunidades indígenas rurales en esa época.³

Dominique Julia, entre otros, ha insistido en la importancia de estudiar no solamente la historia de los libros de texto, sino también su uso en el aula. Julia advierte que las prácticas de enseñanza no pueden ser inferidas directamen-

* De la edición: “Entre la vida y los libros: prácticas de lectura en las escuelas de la Malintzi a principios del siglo XX” en Castañeda, C.; Galván, L. E.; Martínez, L. (coords.) *Lecturas y lectores en la Historia de México* (México: Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social) pp. 327-357.

1 Sobre mi trabajo previo, ver Elsie Rockwell 1999, 2000 y 1991.

2 Ver discusión en “Introducción”, Grosvenor, Lawn y Rousmaniere (eds.), 1999.

3 Esta investigación fue respaldada con fondos del Conacyt (proyecto 211-085-5-1377) y del Conaculta. El trabajo fue presentado en el congreso del ISCHE, Alcalá, 2000. Agradezco a los participantes en el seminario del ISCHE, así como a los revisores anónimos de *Pedagogica Histórica* sus comentarios sobre el original.

te del análisis de los libros de texto, dado que los maestros poseen considerable libertad para modificar los lineamientos mediante su práctica. También advierte que la tarea de reconstruir la vida en el aula requiere de la descripción de prácticas culturales que rara vez dejan huella (Julia, 1995). Roger Chartier da cierta guía:

los actos de lectura que le dan a los textos sus significados plurales y móviles están situados en el límite entre las maneras de leer [...] y los protocolos de lectura que están codificados en el objeto que se lee.⁴

Dadas las diferentes maneras de leer los textos escolares, existe una libertad significativa en la apropiación de los protocolos ideales que los autores plasmaron en los libros. Reconociendo la dificultad de descubrir las prácticas de lectura del pasado, Chartier propuso buscar pistas indirectas en la materialidad de los soportes de los textos, así como en otros documentos e imágenes del periodo. Los avances en la comprensión de la práctica de la lectura y la escri-

tura en varios contextos históricos⁵ sugieren formas de interpretar la evidencia histórica de la lectura escolar. La discusión sobre un posible cambio de prácticas *intensivas* de lectura hacia prácticas *extensivas*,⁶ podrá mostrar el uso de los textos en el aula.

Otros estudios se han encontrado con dificultades similares al tratar de relacionar discurso y práctica. Por ejemplo, en su investigación sobre la lectura en Francia, Anne-Marie Chartier y Jean Hébrard (1994) examinaron publicaciones para maestros, tales como *L'Education nationale*, para discutir los modelos cambiantes de enseñanza de la lectura en Francia. Los autores sostienen que: el discurso muestra una notable: *ausencia de referencia a la enseñanza real*, ya que supone que la práctica cotidiana es “bien conocida” por todos. Además, señalan

5 Por ejemplo: Heat; 1891; Keller-Cohen, 1993; y Vincent, 1999. Para estudios etnográficos ver Street, 1999 y Boyarin, 1992.

6 Véase Chartier, 1993, lectura *intensiva* se refiere a la práctica de leer un texto muchas veces y vincularlo estrechamente a la experiencia personal (por ejemplo, la Biblia). Lectura *extensiva* se refiere a la práctica de leer textos diferentes, con frecuencia sobre tópicos variados y ajenos (ejemplo, los diarios). La comparación es útil, aun cuando simplifica un proceso complejo. Véase también Viñao Frago, 1999, cap. 10.

4 Chartier, R., 1993: 80 (traducción del autor). Ver mi elaboración de estas ideas para el aula en E. Rockwell, La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa*, 2001, 27-01, pp. 11-22.

el riesgo de asumir las prescripciones idealizadas del pasado como descripciones válidas de la práctica en el aula (Chartier y Hébrard, 1994: 563-565). La agenda pendiente de investigación, concluyen los autores, requiere entender no solamente: cómo los diferentes discursos influyen en la práctica docente, sino también cómo los dispositivos culturales mismos hacen posible que se desarrollen ciertas prácticas. Esto orienta nuestra atención hacia la disponibilidad de libros *y* herramientas de escritura y hacia el entorno material de las aulas.

En este artículo he reunido alguna evidencia preliminar acerca de las formas de leer que se usaron dentro de las escuelas rurales en Tlaxcala durante el período de 1910 a 1935. La selección de este lapso respondía al interés de explorar la cuestión de continuidad y cambio en las culturas escolares, dada la intensidad de las reformas educativas posrevolucionarias. Para lograr un acercamiento a la práctica, combino información derivada de archivos con fuentes orales. La reconstrucción del significado de la letra impresa en la experiencia escolar de los niños requiere acercarse al entorno cultural. Relaciono de dos maneras la evidencia fragmentaria sobre la vida en las aulas con el contexto más amplio. Primero, considero la pauta local de uso de la lengua oral y escrita

que fue marcada por la herencia indígena de la región. Segundo, examino el discurso pedagógico de los años previos y posteriores a la Revolución, en los documentos elaborados por autoridades escolares locales. En este recuento, intento rastrear las resistencias ante los libros de texto, los cuales se originaron tanto en el ambiente material *y* cultural, como en las diferentes interpretaciones de la consigna de *aprender para la vida*.

LA CULTURA ESCRITA EN EL CENTRO DE TLAXCALA ANTES Y DESPUÉS DE LA REVOLUCIÓN

Mi estudio se centró en la región de La Malintzi de Tlaxcala, una región de raíces indígenas⁷ que se fue incorporando a lo largo del siglo xx a la configuración cultural común del México central. Los patrones de uso de las lenguas y la escritura de esta región tienen una historia interesante. Durante la época colonial, la escritura alfabética, tanto en náhuatl como en

7 Tlaxcala fue instaurada como “República de Indios” desde la Conquista y gozaba de cierta autonomía. En el período que abordo, la mitad de la población era considerada según el censo como “netamente indígena”.

español, se extendió desde los dominios de la administración y la evangelización hacia los pueblos rurales, cuyos habitantes se apropiaron de esta herramienta para usos locales. En el caso de Tlaxcala, durante los siglos *xvi* y *xvii* los escribanos y amanuenses mantenían registros *y* escribían todo tipo de documentos legales en náhuatl para las comunidades y los vecinos. A lo largo del período colonial, el español fue poco a poco desplazando a la lengua indígena. Después de la Independencia de México, el uso del español se volvió obligatorio para todos los asuntos oficiales. La tradición local del náhuatl escrito fue relegada a la esfera privada y se perdió paulatinamente. Sin embargo, en varios pueblos el uso oral del *mexicano*, como se conoce la lengua localmente, prevalecía en la familia y en la comunidad hasta mediados del siglo *xx*.⁸ Paralelamente, una apropiación selectiva de la escritura en español reforzó la lucha de los pueblos y los municipios por un gobierno autónomo y una mayor participación en la economía y la política regional.

8 Ver Hill y Hill, 1999. Los hablantes actuales del náhuatl se concentran en los municipios de Contla, Chiautempan. Teolocholco y San Pablo del Monte, en las faldas del volcán conocido como la Malinche.

Durante las primeras décadas del siglo *xx*, dado el uso aún extendido de la lengua indígena en escasos pueblos, la necesidad de recurrir al español escrito se limitaba a la esfera de gobierno. La vida doméstica dejó pocas huellas de uso de la escritura, sin embargo, los trámites de la comunidad dependían siempre del manejo de documentos en español. Entre los hombres alfabetizados se seleccionaban los agentes y secretarios en los poblados, ya que estos puestos requerían la habilidad de: escribir cartas y llevar registros con letra manuscrita legible. Ciertos vecinos en cada pueblo, a veces apoyados por maestros o asesores legales, adquirían el conocimiento necesario para ocupar de los asuntos oficiales.⁹ De este modo, las comunidades podían contar con los documentos necesarios para defender sus tierras, así como mantener cierta continuidad administrativa. Los “principales” resguardaban los documentos relacionados con el pasado y con los derechos territoriales de las comunidades. Algunos conservaban copias de la **Constitución de 1857** y de otras leyes del país, publicados durante el siglo *xix*, en español o incluso en náhuatl. Ciertos individuos se mantenían informados sobre

9 Ver Elsie Rockwell, 2001.

la historia local, actuando como garantes de la tradición oral y ubicando o conservando documentos importantes. Es posible que algunos de los vecinos mayores llevaran registros escritos de los acontecimientos importantes de pueblo, pero por lo general no tenían los medios para publicar sus historias.¹⁰

Las esferas de actividad en las que se movían los habitantes fuera de las comunidades extendían el horizonte local. La región de La Malintzi, aunque principalmente rural, estaba comunicada por tierra y por ferrocarril con Veracruz, Puebla y México. A lo largo del siglo XIX, los habitantes entraban en circuitos comerciales y laborales ubicados en los centros agrícolas e industriales, y ahí tuvieron conflicto con diversos usos públicos de la escritura. Sin embargo, los procesos de producción (textiles, maguey, ganadería y granos) y en los que participaban los hombres generalmente, no requerían mucha habilidad de leer y escribir. Las mujeres trabajaban en la casa y el campo, donde tenían aún menos necesidad de usar la escritura.

10 Un vecino al que entrevisté en 1980 reportó haber “publicado” su crónica del pueblo, queriendo decir con esto que había leído en voz alta partes de la misma en una asamblea local convocada para ese fin.

Durante el siglo XIX, las iglesias ofrecían cierto contacto con la lengua escrita. La religión católica, tal como se practicaba en la región, aprovechaba más la liturgia y el rito que la escritura. Sin embargo, la práctica religiosa alentó algunas lecturas significativas, incluyendo el uso de catecismos en náhuatl.

Hacia 1900, aproximadamente uno de cada cinco adultos en los pueblos de La Malintzi sabía escribir; la proporción era menor en los barrios *y* entre las mujeres. Existían escuelas elementales para niños en las poblaciones rurales durante la mayor parte del siglo XIX, mientras que las escuelas para niñas se inauguraron en las poblaciones más grandes solo hacia finales del siglo. En este periodo, encontramos la misma situación lingüística que prevalece en la mayor parte de las áreas rurales del mundo. Aunque la enseñanza se daba en español, una buena parte de los niños de los poblados rurales continuaba hablando mexicano como su primera lengua. La asistencia escolar era selectiva y esporádica y los niños abandonaban la escuela después de dos o tres años. Sin duda, la relación de los maestros con los niños era variable. Los maestros rurales que conocían la lengua indígena y las costumbres locales facilitaban el acceso al conocimiento escolar. Además, muchos de ellos tradicionalmente

ayudaban a organizar las ceremonias cívicas y mediaban entre las comunidades y las crecientes demandas administrativas del gobierno.

El movimiento revolucionario (1920-1921) y el subsecuente proceso de formación del Estado federal, modificaron el paisaje social y cultural de la región de La Malintzi. Durante la década de la Revolución, muchos de los vecinos de la región tomaron parte en la rebelión armada y en los correspondientes realineamientos políticos. El uso de la palabra escrita fue parte de este proceso. La correspondencia enlazaba fuerzas locales con grupos rebeldes y políticos en los estados vecinos. Los documentos conocidos incluyen discursos *y* cartas escritas en náhuatl, quizá uno de los últimos usos políticos de la lengua en la región central de México.¹¹ Diversas referencias a precedentes legales y proclamas políticas sustentaron la rebelión local. Las noticias viajaron por los canales de la tradición oral, pero también por los nuevos medios de la imprenta. Paradójicamente durante el mismo periodo, el cierre de las escuelas afectó los niveles de alfabetización de la siguiente generación.

11 Los más famosos son los documentos en náhuatl que el General Zapata dirigió a los habitantes de Tlaxcala (León Portilla, 1978).

A partir de 1921, los regímenes de Obregón y Calles le apostaron a un programa de escuelas rurales como medio para responder a una demanda campesina y, al mismo tiempo, empezar a estructurar un nuevo aparato de Estado que controlara a la población “rebelde”. Los inspectores de la recién fundada Secretaría de Educación Pública, junto con los misioneros culturales, asumieron un papel particularmente activo en la formación de los maestros y en la promoción de los programas rurales. La expansión escolar iba de la mano con la incipiente reforma agraria y la reorganización política del campo, que vincularon a las comunidades con la estructura corporativa del Estado. Durante los años treinta, la movilidad social y geográfica contribuyó a rehacer la configuración demográfica del mundo rural tlaxcalteca. Emergieron nuevos asentamientos y fuentes de subsistencia y los habitantes conocieron los primeros pasos de una expansión industrial y urbana que transformaría permanentemente a la región. Estos cambios introdujeron un mayor acercamiento a la palabra escrita.

Es importante tener en cuenta este contexto al abordar las culturas escolares. Ciertamente, las prácticas escolares suelen ser distintas a los usos cotidianos y oficiales de la lengua escrita.

No obstante, dado que los maestros y los alumnos recurren en las clases a conocimientos y recursos locales, los usos escolares pueden reflejar los cambios que ocurren en el entorno. Se encuentran así tanto contrastes como convergencias entre los usos locales de la lengua escrita y las prácticas escolares. Como lo recordó Julia (1995), las culturas escolares son permeables a las prácticas culturales del entorno social.

LA TRADICIÓN DE ENSEÑANZA DE LECTURA DEL SIGLO XIX

Al revisar las fuentes sobre la educación en México durante el siglo XIX, encontramos una profunda división entre la enseñanza de la lectura y de la escritura. Como en otras partes del mundo, los alumnos ingresaban primero a un grupo de “lectura”. Sólo unos cuantos pasaban a fin de año al segundo grado, donde se les enseñaría a escribir. Leer se consideraba como una habilidad distinta a la de escribir y se suponía de adquisición “más fácil” y de mayor valor universal. A pesar de la tendencia hacia el uso de métodos simultáneos, la dicotomía prevaleció incluso hasta el censo nacional de 1910, en el que todavía contaba separadamen-

te a los que “sabían leer y escribir” y a los que “solo sabían leer”.

A principios del siglo XIX, los alumnos de escuelas elementales progresaban, generalmente, del catecismo básico a la cartilla y luego al catón, una antología de textos morales y religiosos. Entre los libros más utilizados estaba el Silabario de San Miguel, una cartilla silábica con un catecismo simple. La estructura ritual de preguntas y respuestas de los catecismos religiosos fue adoptada en otros manuales escolares durante el siglo XIX, para enseñar derechos y obligaciones cívicos y políticos, urbanidad e historia patria. El catón proveía textos cortos que podían ser copiados por los alumnos de los grados superiores que estaban aprendiendo a escribir.¹² Se sabe poco sobre cómo se usaban estos materiales en la práctica escolar.

En la región de La Malintzi, es posible que algunos maestros de primaria usaran la lengua náhuatl por lo menos oralmente. Circulaban en el siglo XIX catecismos y silabarios publicados en náhuatl,¹³ sugiriendo que la enseñanza de la lengua se hacía parcialmente en la lengua in-

12 Véase Tanck de Estrada, 1977.

13 En la región encontré, por ejemplo, *Clara y sucinta exposición del pequeño catecismo, impreso en el idioma mexicano...* (1819).

dígena (Tanck de Estrada, 1999: 433). No está claro en qué medida los alumnos podían comprender estos textos, ya que muchos estaban escritos en un náhuatl antiguo que no correspondía con la variedad utilizada en los pueblos (Tanck de Estrada, 1999: 407-411).

Mientras que la enseñanza de la lectura llegaba a muchos, pocos alumnos adquirían efectivamente la habilidad de escribir sus nombres o de elaborar una carta sencilla. Aprender a escribir como escribían los maestros y los escribanos en ese tiempo requería de una dedicación especial para poder dominar la letra manuscrita. Algunos maestros justificaban los castigos físicos como parte de la disciplina necesaria para enseñar a escribir. Si juzgamos por las constantes quejas, los padres rurales quizá preferían ahorrarles a sus hijos estos castigos, y prepararlos para otras ocupaciones. En ese tiempo, era todavía posible llegar a ser obrero textil o bien dedicarse a otro oficio sin necesidad de tener un certificado escolar; se ingresaba en calidad de aprendiz y se adquiría experiencia en la práctica, e incluso se enseñaba a leer lo necesario para el trabajo. Desde el punto de vista de los pueblos indígenas, asistir a la escuela más allá de los primeros grados solo servía para llegar a ser seminarista o preceptor.

A pesar de este uso selectivo de la escolaridad, las comunidades rurales de la Malintzi probablemente valoraban mucho la adquisición de las habilidades básicas de lectura.¹⁴ La habilidad de leer contribuía a la continuidad de las celebraciones religiosas en comunidades que carecían de un cura residente. Además, era importante que algunos niños aprendieran a escribir. Tener una cantidad mínima de adultos letrados era un requerimiento legal para lograr y ejercer el estatus de pueblo autónomo. Además, esta estrategia facilitaba el trato con las autoridades municipales y estatales. Los vecinos versados en la escritura ocupaban el puesto de secretario y actuaban como intermediarios entre los cuerpos gobernantes y las asambleas comunitarias. Esta práctica de fomentar una alfabetización selectiva continuó hasta finales del siglo XIX. No obstante, la doctrina de la escolaridad universal pronto se difundiría en la región.

De manera similar a lo que aconteció en el resto del mundo, la educación popular ganó ascendencia con el auge de un Estado centralizado dispuesto a formar “ciudadanos modernos”.

14 Esta relación con la lengua escrita variaba entre las diferentes regiones indígenas, dependiendo de diversos factores históricos.

Durante la reforma liberal de mediados del siglo XIX, se instaló el laicismo y se proscribió la enseñanza religiosa en los lineamientos para las escuelas públicas.¹⁵ En 1867,¹⁶ la escuela elemental (cuatro años) fue declarada obligatoria. Hacia finales del siglo XIX, educadores como Rébsamen, Carrillo y Torres Quintero estudiaban las teorías educativas producidas en Suiza, Francia y Alemania y se comprometían en el debate entre métodos “sintéticos” y “analíticos”. A la par, creaban sus propios métodos de enseñanza, para iniciar a los niños en la escritura y en la lectura. El surgimiento de una industria del libro de texto proveyó nuevas herramientas para la enseñanza y amplió el currículum elemental. Estos recursos pedagógicos fueron diseminados a través de las escuelas normales y de los institutos científicos y literarios establecidos en las capitales estatales durante el Porfiriato. En esa época Tlaxcala carecía de Escuela Normal; el Instituto Científico y Literario estaba a cargo de la formación y la

certificación de profesores. Cada año, uno o dos estudiantes escogidos de cada municipio recibían beca para estudiar la primaria superior (quinto y sexto) en el Instituto y para tomar un curso de pedagogía. Ellos fueron los maestros rurales de la primera década del siglo XX. Su práctica reflejaba una mezcla entre el acercamiento tradicional a la lectura, prevaleciente en las escuelas rurales, y las tendencias modernas introducidas en la época.

UNA VENTANA HACIA LAS PRÁCTICAS LOCALES DE LECTURA A PRINCIPIOS DEL SIGLO XX

Al principio del siglo XX, la documentación de archivo sugiere que habían ocurrido algunos cambios en la enseñanza cotidiana en la región. Las reformas liberales de la mitad del siglo XIX habían logrado parcialmente sus metas, por lo menos en lo reportado a las autoridades. Aunque algunos vecinos continuaban solicitando educación religiosa, los inventarios de la escuela oficial ya no incluían catecismos y silabados católicos. Tampoco había ya señales de textos en náhuatl. En la mayor parte de las escuelas, la práctica de limitar la enseñanza inicial a la lectura había cedido su lugar a la

15 Algunas leyes, que datan de 1857, reemplazaron la doctrina religiosa y la historia eclesiástica con moralidad y urbanidad. Sin embargo, estas materias tuvieron poca presencia en la escuela rural.

16 *Ley Orgánica de Instrucción Pública*, México, 1857, reformada en 1869.

instrucción simultánea. de la lectura y la escritura. Muchos maestros habían adoptado textos para enseñar la lectura y escritura a través de métodos fonéticos o de *palabras normales*. Estos manuales introducían progresivamente las letras y palabras, a veces acompañadas de pequeños textos morales o cívicos de dificultad creciente. El más popular, como es bien sabido, era el método “onomatopéyico” de Torres Quintero, que relacionaba las letras con los sonidos producidos por diferentes cosas (tales como el chillido del ratón, el silbido del tren). Generalmente, los ejercicios para el trazo de las letras y la copia de las palabras precedían la lectura de un texto con sentido. Hay poca evidencia de la existencia de libros de texto de mayor complejidad que éstos en escuelas rurales de la región.

Una entrevista con la familia Calderón¹⁷ ofreció pistas sobre la práctica docente en la escuela para niñas del pueblo nahua de Contla durante este periodo (1900-1920). En la reunión estaban presentes Cleotilde, la anciana viuda de Juan Calderón, dos de sus hijas y un sobrino. Recrearon una narrativa familiar en respuesta a mis preguntas sobre su experiencia escolar.

Cleotilde se había criado con su abuelo, un litigante autodidacta que defendía casos locales en el tribunal estatal. No recordaba haber visto libros en su casa cuando era niña, aunque su abuelo sí la había enviado a la escuela. Había terminado el tercer grado bajo la instrucción de María Calderón, la hermana mayor de su futuro marido.

La vida algo excepcional de María fue un tema importante de la conversación. El padre de María, un mestizo del cercano pueblo de San Pablo, había sido músico en la banda del estado, uno de los gremios más letrados de ese tiempo (Thomson 1989: 31-68). Contra la voluntad de su madre, él se había casado con Sotera, una mujer indígena de Contla. Años después, envió a María, la hija mayor, a estudiar en el Instituto Científico y Literario, con el fin de alejarla de la influencia de su madre. Bajo la guía de su padre, María había desarrollado habilidades musicales y literarias; tocaba la mandolina y escribía poesía y obras de teatro. Como muchas maestras de su tiempo, permaneció soltera. Como directora de la escuela de niñas de Contla, responsable de todas las alumnas, María había iniciado tanto a Cleotilde como a otros miembros de la familia en la lectura y la escritura. En esos años las “directoras” a veces eran las únicas maestras de cada escuela de ni-

17 Entrevista realizada en abril de 2000, por la autora.

ñas. Algunas contaban con una “auxiliar”, sin embargo, generalmente ellas se hacían cargo del primer grado, o incluso de todos los grados, y le asignaban trabajos de apoyo a la auxiliar.

Al principio de los años treinta, cuando las autoridades educativas establecieron escuelas mixtas, María, “una maestra por vocación”, abandonó su trabajo y abrió su propia escuela para niñas. También colaboró con el cura del pueblo escribiendo minutas y registros con su intachable caligrafía. Aunque era devota en sus costumbres y creencias, no acostumbraba leer la Biblia, ya que los clérigos locales desalentaban esta práctica hasta tiempos recientes.

Siguiendo las reminiscencias de la familia, la práctica docente de María combinaba la tradición centrada en la doctrina católica con los nuevos métodos de enseñanza. Cleotilde describió el uso de pizarras para aprender a escribir, y recordó que poseía algunos libros de lectura, aunque no relató cómo se utilizaban en clase. María no permitía a las niñas hablar náhuatl en clase, y además las regañaba si hablaban español con un acento que las identificara como “indias”. Sin embargo, ella continuaba conversando en *mexicano* con su madre, Sotera, quien hablaba muy poco español, así como con el cura local, quien también era bilingüe. Es posible que María usara la lengua indígena

para comunicarse con algunas alumnas, aunque desalentaba su uso durante las clases formales. Probablemente le daba poco valor a los libros de texto, ya que prestaba mucha atención a los trabajos manuales, la urbanidad y la caligrafía. De cualquier forma, María logró iniciar a muchas mujeres en un aprendizaje duradero de la lengua escrita. A pesar de la escasez de materiales impresos en sus días de infancia, a Cleotilde —ya entrada en los noventa años de edad cuando hablé con ella— aún le gustaba leer el diario local.

La influencia de María continuó en la siguiente generación de la familia Calderón. Las hijas de Cleotilde comentaron que su padre, Juan Calderón, al principio no había querido enviarlas a la escuela. Esto fue en los años treinta del siglo xx, cuando el gobierno federal promovía la educación socialista, desalentando toda mención de la doctrina religiosa en las escuelas y promoviendo la coeducación. Con todo, las hijas crecieron en un ambiente bilingüe en que se leía bastante. Juan, zapatero de oficio, solía leer las hojas de periódico utilizadas para envolver todo lo que compraban en el pueblo. Les transmitía las anécdotas a los hijos oralmente, una práctica que los mantenía informados de lo que sucedía fuera de su comunidad. A diferencia de su hermana María,

Juan había cultivado el uso de la lengua mexicana, buscando las antiguas doctrinas en náhuatl y escribiendo discursos políticos en esta lengua. Sin embargo, era María quien estaba a cargo de la educación de las niñas. Una de ellas recordó cómo la tía María les hacía trazar sus primeras letras sobre el piso de tierra húmeda. Después de recolectar y rayar cuidadosamente pedazos de papel de envoltura, la tía las ponía a practicar las letras, exigiendo que escribieran siempre sobre las líneas. Por la tarde, las llamaba a rezar, una práctica en que la memorización oral precedía la familiaridad con el texto escrito. Después de algunos años, Juan finalmente aceptó enviarlas a la escuela; para entonces, ellas habían aprendido lo suficiente en casa para ingresar directamente al segundo grado. Terminaron el tercero, donde aprendieron a escribir en cuaderno y leer algunos libros de texto.

En toda esta historia, aprender a trazar letras y formar palabras al parecer tuvo un impacto mayor en la memoria que aprender a leer. Aparentemente al principio del siglo xx, aun los profesores conservadores habían roto con la noción de que la lectura debería preceder a la escritura. Tal vez hubo razones para favorecer la enseñanza de la escritura sobre la de la lectura en este contexto. Escribir, en

el sentido de trazar las letras y formar las primeras palabras, podía ser practicado con un mínimo de recursos; se improvisaban útiles, aun cuando las plumas y los cuadernos fueran escasos. En cambio, la lectura requería de libros de texto que eran relativamente escasos y caros. Además, aprender a leer requería una mayor comprensión del español. Las condiciones materiales y culturales de estas comunidades facilitaban la introducción de la escritura antes de la lectura, contrario al orden tradicional.

Aprender a leer sin duda era un proceso lento en este contexto, vinculado estrechamente al aprendizaje de la lengua utilizada en el aula. Es en esta esfera que uno puede intuir un cambio en las maneras de leer. Los niños que no hablaban español podían haber aprendido la doctrina religiosa oralmente en casa, aun sin el apoyo de un catecismo. Esta práctica les aseguraba familiaridad con algunos géneros escritos en la lengua dominante, incluso antes de que conocieran efectivamente los textos impresos. Esta preparación podría haber ayudado a los niños a encontrar algún sentido en lo que se leía en clase, siempre y cuando se siguieran usando doctrinas y textos morales como base de la enseñanza. A veces, los niños sabían

de memoria las palabras de esos textos, de tal forma que su recitación podía ayudar a descifrar lo impreso.¹⁸ El hecho de que estos textos orales tenían presencia en la vida cotidiana, posiblemente ayudó al proceso inicial de alfabetización escolar.

La lectura de otro tipo de textos presentaba nuevos retos. Cuando los niños tenían poca noción del contenido, las dificultades para entender el español escrito probablemente eran considerables. Los libros de texto comerciales para segundo y tercer grado del principio del siglo xx estaban cargados de información. Tenían un formato pequeño, introducían terminología especializada y solo ocasionalmente incluían estampas o figuras esquemáticas. Sus protocolos implícitos presumían cierta familiaridad con las concepciones científicas y cívicas que los informaban. Salvar la distancia entre las cartillas y estos textos requería nuevas estrategias. Los niños y niñas de los pueblos nahuas seguramente dependían del apoyo de su maestro para empezar a comprender lo que leían. Ante las dificultades, los

maestros tendían a enfatizar la lectura en voz alta y a seleccionar conocimientos precisos para memorizar, que fueran susceptibles de examen oral o escrito. Los niños con poco manejo del español probablemente recurrían a la decodificación silábica para leer en voz alta, con poca preocupación por la comprensión. Esta rutina debió conducir a cierta “simulación del aprendizaje”, no muy distinta de la que se ha documentado en contextos similares en la actualidad.¹⁹

Estas prácticas son inteligibles solo si tomamos en cuenta el contexto lingüístico de Contla en ese tiempo. Los hijos de matrimonios como los de la familia Calderón, con un padre bilingüe, tenían cierta ventaja para aprender a leer en español. Este no era el caso de familias de los pueblos o barrios más alejados del centro, donde el *mexicano* aún era la lengua dominante. Por lo tanto, tenemos que imaginarnos cómo intentaban aprender español los niños de estos pueblos, al encontrarse inmersos en actividades escolares conducidas en la lengua oficial. Los maestros que hablaban fluidamente la lengua local pueden haberla usado para traducir o

18 Esta práctica es similar a la pedagogía coránica descrita por Wagner (1993). Describe cómo de un método basado en la memorización-lectura de textos del Corán, fue adoptando métodos fonéticos.

19 Véase, por ejemplo, Arthur, 1996; Hornberger y Yachwayasiman 1989.

explicar partes de los textos leídos en clase. De cualquier forma, incluso ellos tendían a prohibir el uso del *mexicano* en el aula. En este contexto, pedir a los niños **que leyeran los textos** en voz alta los enfrentaba con la tarea de *pronunciar* el español descifrando las palabras correctamente pero sin prestar atención a su significado. Es posible que un mayor dominio del español oral solamente se obtenga mucho después mediante la práctica en ámbitos extraescolares, como contaban varias personas mayores.

En este contexto lingüístico, el uso de libros de texto con contenidos informativos más amplios imponía demandas a la enseñanza que no se podían cumplir fácilmente. Enfrentarse con libros escritos en un registro escolar que tenía poco precedente en la vida cotidiana era una tarea bien diferente a la de leer textos, como los religiosos, que se recitaban en la comunidad. De hecho, aprender a leer textos que formaban parte de la práctica religiosa o cívica en una manera de “aprender para la vida”. Antes de la Revolución, la tradición duradera de enseñar a leer con este tipo de textos, en un ambiente cultural arraigado aún en el náhuatl, quizás explique en parte la resistencia al uso de otros libros de texto que se encuentran en aquellos años.

DOS CORRIENTES PEDAGÓGICAS QUE SE OPUSIERON AL USO DE LIBROS DE TEXTO

En esta sección,²⁰ me alejo de la configuración local en busca de otros ángulos para examinar el lugar de los libros de texto en la vida escolar. Como es sabido, la práctica docente no se transforma directamente con la llegada de una revolución. En el caso de México, antes del movimiento revolucionario, se dio un intenso debate entre educadores que defendían o bien que se oponían al uso de libros de texto, que continuó durante el nuevo régimen. Los argumentos tenían raíces en las enseñanzas de los pedagogos del siglo XIX. Carlos A. Carrillo (1964), por ejemplo, se oponía al uso exclusivo de libros de texto, recomendando que los maestros estudiaran los temas, pero luego basaran sus clases en el conocimiento de los niños, adaptando su lenguaje a cada grupo. Después de la Revolución, el director de educación de Tlaxcala, Aguillón de los Ríos, conocido por la extensa biblioteca que había adquirido, también aconsejaba en contra de la enseñanza por medio de los textos.

20 Esta parte se basa en Elsie Rockwell, 1996.

La oposición a los libros de texto se basaba en la creencia de que el maestro debía poseer los conocimientos requeridos y tener la capacidad de expresarlos oralmente. La competencia oral era altamente valorada, e incluía la habilidad de narrar y explicar a los niños cualquier tema, sin referirse al libro.

Esta postura se unió con otra corriente del Porfiriato, la “pedagogía objetiva”, que promovía la enseñanza de la ciencia a través de la experiencia directa y recomendaba dar “lecciones de cosas”, en lugar de recurrir a los textos. Paradójicamente, los libros comerciales titulados *Lecciones de cosas* solían ser textos compactos llenos de instrucciones detalladas; generalmente carecían incluso del patrón pregunta-respuesta del antiguo catecismo. Hacia 1916, en el instituto Científico y Literario, los maestros conducían las clases de ciencias para los grados superiores de primaria en salones llenos de polvorientas colecciones de historia natural y con un sofisticado equipo que pocos sabían usar. Hay poca evidencia de que los estudiantes realmente examinaran objetos, ni siquiera de que leyeran mucho acerca de algún objeto conocido en la vida real. Juzgando a partir de los exámenes, los maestros tal vez transformaban las lecciones de los libros de texto en cuestionarios y

promovían la memorización de las respuestas apropiadas. Aquellos maestros que estaban formados en las ciencias deben haber complementado los textos con explicaciones orales más amplias. Hay poca evidencia del uso de la biblioteca, a pesar de que el instituto poseía una colección importante. Los libros fueron heredados por el sucesor del Instituto, la Escuela Normal de la época posrevolucionaria, y finalmente se perdieron.

En 1921, cuando el régimen posrevolucionario fundó la Secretaría de Educación Pública, la federación se propuso llevar la educación primaria a todas las áreas rurales. Bajo la orientación de educadores formados en las escuelas normales del periodo prerrevolucionario, como Rafael Ramírez y Moisés Sáenz, se diseñaron programas y se organizó el nuevo sistema escolar. El discurso posrevolucionario criticaba a la escuela “rudimentaria” del pasado, rechazaba explícitamente el aprendizaje “libresco” y promovía el “aprendizaje para la vida”. Apoyaba la educación elemental con miras a “forjar patria” y mejorar económicamente a las zonas rurales. En el programa modelo de la SEP, las escuelas se convertirían en centros para toda la comunidad, mediante la organización de industrias rurales, la promoción del deporte y campañas antialcohólicas y una

creciente lista de celebraciones cívicas.²¹ Las misiones culturales entrenaban a los maestros rurales para realizar precisamente este tipo de actividades, que dependían poco de la palabra escrita. Los misioneros llegaron a Tlaxcala con gran entusiasmo, trayendo noticias de la nueva “escuela rural mexicana”. Durante la siguiente década, el sistema federal incorporó progresivamente a la mayor parte de las escuelas de los pueblos de Tlaxcala; también influyó en el sistema escolar estatal. En 1926, el congreso local emitió una nueva ley instalando “la escuela de la acción” para “enseñar a vivir”.²² Esta reforma dio pie a otra corriente de opinión en contra del uso de libros de texto.

En 1928, el gobierno federal estableció una Normal Rural mixta en Xocoyucan, Tlaxcala. Como modelo de la “escuela de la acción”, esta Normal fue una de las favorecidas para mostrar la nueva educación a visitantes distinguidos, incluyendo a John Dewey. Los maestros que se habían formado en esta escuela durante los primeros años expresaban los argumentos en contra del aprendizaje *libresco* que habían

recibido durante su formación.²³ Narciso Pérez, por ejemplo, recordaba la biblioteca de la Normal, pero pocos títulos le habían atraído la atención. Mencionó, eso sí, que él y sus amigos buscaban ahí información sobre la educación sexual, un tema controvertido en aquel tiempo en que se introducían las escuelas mixtas. En cambio, insistía que la mayor parte de sus **compañeros** “sentían” que sabían más sobre el campo de lo que encontraban en los folletos de agricultura difundidos en ese tiempo. Al ubicarse en los pueblos, los maestros se veían obligados a combinar su propia formación con las expectativas de los padres que aún valoraban los antiguos modelos educativos. No obstante, con su práctica sentaron un precedente perdurable para la educación rural.

La pedagogía innovadora de este periodo también enfrentó críticas. Hacia 1928, reconociendo la necesidad de atender habilidades básicas, los educadores nacionales iniciaron campañas pro-lengua nacional y pro-cálculo. En la Asamblea Nacional de Educación de 1930 se discutió la conveniencia de establecer libros de texto únicos para todas las escuelas. Después de unos años, incluso quienes habían

21 Ver Rockwell, 1996b; Vaughan, 1999; Loyo, 1999.

22 Considerados. *Ley de Educación Pública*, Estado de Tlaxcala, 1926.

23 Entrevistas con Lucía Galicia y Narciso Pérez, por el autor, en Tlaxcala, 1992, 1993.

criticado el uso de libros de texto, como Rafael Ramírez, argumentaban que este recurso podría mejorar la calidad de la enseñanza en las escuelas rurales.²⁴

Durante los años posrevolucionarios había una clara tensión entre los nuevos programas de formación introducidos por las autoridades federales y las normas tradicionales de enseñanza en las escuelas primarias. Si bien ambas corrientes rechazaban el uso de libros de texto, lo hacían por razones diferentes. La perspectiva heredada del Porfiriato basaba su oposición en el valor de la transmisión oral del contenido por un profesor erudito, así como en el uso de ejemplos y objetos. La nueva pedagogía promovía como ya dijimos la necesidad de “enseñar para la vida”, a través de actividades culturales y proyectos comunitarios. En el largo plazo, ambas tendencias tuvieron que ceder ante la introducción gradual de una enseñanza basada en textos.²⁵ Esta discusión arroja luz sobre cier-

tas huellas en la *práctica* diaria encontradas en documentos del periodo posrevolucionario que normaban o registraban la vida escolar. Sin embargo, primero es necesario examinar las condiciones materiales en que se practicaba la lectura en las aulas de aquel momento.

LA DISPONIBILIDAD DE LIBROS EN LAS ESCUELAS RURALES

La evidencia documental de la presencia real de libros en las escuelas de la zona de la Malintzi agrega una dimensión material a la discusión sobre su uso. Al principio del siglo, ciertas casas editoriales extranjeras, como Appleton y Vellvé, dominaban el mercado de libros de texto en México. Promovían la venta de textos para varias materias y grados, particularmente historia nacional, geografía y ciencias naturales, todos en español. El gobierno de Tlaxcala compraba periódicamente algunos libros de texto para cada escuela. Después del movimiento revolucionario, las autoridades estatales intentaron reconstruir el sistema escolar que había sido devastado por las batallas y la falta de recursos. Entre otras cosas, volvieron a distribuir textos producidos durante los años previos a la Revolución, particularmente

24 Véanse Meneses, 1986: 565-571; y Ramírez, 1937: 129-130.

25 La publicación masiva y libre distribución de libros de texto por la SEP para todos los niños, en todos los grados y materias, se dio finalmente en 1960, después de una larga y fuerte discusión. Véase González Pedrero, 1982.

los métodos de Rébsamen y Torres Quintero todavía favorecidos por los maestros locales. Sin embargo, no se garantizaba un libro para cada niño. Los inventarios escolares a menudo tenían una lista detallada, que generalmente incluía varios ejemplares de algún libro de lectura, antologías de versos o de fábulas, y diversos textos de historia, geografía o ciencias naturales. Hacia 1920, se formó una comisión nacional para favorecer la producción de libros de texto de autores nacionales, lo cual marcó un ligero cambio en los títulos que se encuentran en las listas, aunque los formatos y contenidos básicos permanecieron casi iguales (Meneses, 1986: 490-494).

Con la introducción del proyecto federal, surgió una nueva tensión entre el impulso hacia los proyectos sociales (higiene, sobriedad, deportes y campañas de reforestación, e industrias rurales tales como costura, textiles y carpintería, hortalizas y pequeñas granjas) y el suministro de materiales de lectura para escuelas rurales. El formato impreso para ser llenado por los inspectores detallaba las actividades que se esperaban de las nuevas escuelas rurales; incluía una larga lista de “anexos” —talleres, museos, gabinetes, huertos y gallineros, así como un teatro al aire libre y un campo deportivo—. Estos requerimientos

tenían mucho mayor peso que aquellos relacionados con la enseñanza de la escritura. Sin embargo, la lista incluía una biblioteca y un escritorio público, lo cual reflejaba la orientación hacia los usos prácticos de la escritura.²⁶ Esta imagen ideal de la escuela rural correspondía poco a las condiciones reales. En la mayoría de las comunidades los maestros trabajaban en aulas improvisadas, con poco espacio para guardar sus pertenencias, mucho menos para los útiles de los estudiantes. A pesar de que pocas comunidades cumplían con el requisito de construir todos estos anexos, ciertas actividades tuvieron un efecto duradero en las culturas locales, notablemente el teatro y los deportes.

Los inspectores centraban sus informes en las actividades sociales y productivas, aunque ocasionalmente anotaban algo sobre lectura. Algunos se asombraron ante la carencia de libros: en 1925 el inspector Villeda reportó haber visto “escasísimos libros de lectura en las es-

26 Circular 18, IV-7-34, publicado en *Memoria relativa al estado que guarda el Ramo de Educación Pública. II, Documentos*, Talleres Gráficos de la Nación, México, 1934, pp. 95-97; Archivo General del Estado de Tlaxcala (AHET), Educación Pública (EP), 1933, expediente 369-15, Informe del Inspector G. Pérez.

cuelas”; por ello calificó a los maestros de “empíricos”. El director federal de educación de Tlaxcala, el profesor Alaniz, reportó solo cinco bibliotecas en el estado en 1925, agregando que contenían libros que estaban “más allá del nivel cultural de los habitantes”. El municipio de San Pablo tenía una buena biblioteca, pero “el problema es que no estaba abierta al público o a los estudiantes”. Alaniz también consideró necesario recuperar 75 volúmenes que encontró en un pueblo, para utilizarlos en la capacitación de maestros.²⁷ De hecho, los profesores tenían poco acceso a libros para su propio trabajo, y tenían que copiar los programas a mano durante las reuniones regionales.

La promoción de bibliotecas, favorecida por Vasconcelos a principios de los años veinte, era una forma de romper con el uso tradicional del libro de texto. Bajo este programa, la escuela urbana de Zacatelco, en Tlaxcala, recibió una colección en 1926.²⁸ Esta biblioteca contenía diversos libros de historia, obras lite-

rarias como las tragedias de Eurípides y *Don Quijote de la Mancha*, así como colecciones de fábulas y el popular *Corazón*, de Amicis. También estaban incluidas obras sobre pensamiento estético y político, libros de texto de anatomía, aritmética y geografía, y manuales prácticos de dibujo, artesanías y actividades agrícolas. Dos categorías sobresalientes eran las lecturas para mujeres (economía doméstica, artes decorativas) y los tratados sobre políticas posrevolucionarias, como el fomento de cooperativas y del sindicalismo. Sin embargo, la situación era diferente en las escuelas rurales. La lista de libros que presentaron las escuelas rurales en la exposición estatal de 1925 incluía viejos catones, antologías de fábulas y versos corales, así como textos prerrevolucionarios de historia patria.²⁹ Algunas escuelas habían recibido aproximadamente una docena de títulos clásicos publicados por la SEP. Estos volúmenes eran resguardados por los directores, por lo que tenían poco uso público. Es probable que la mayoría de las escuelas rurales careciera de bibliotecas hasta bien entrados los años treinta, y se apoyaban más bien en los antiguos textos.

27 Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP), Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios (DGEPEP, 1925, expediente 794.4, informe del director federal A. Alaniz).

28 AHET-EP, 1926, exp. 162/4/40, Informe, escuela de Zacatelco.

29 AHSEP. DGEPEP, 1925, exp. 794.4, Informes del director federal A. Alaniz.

A principios de los años treinta, la Secretaría de Educación publicó libros de texto escritos por una nueva generación de autores nacionales. Estos manuales adecuaron la enseñanza inicial de la escritura a la ideología posrevolucionaria. Generalmente empleaban el método “natural” que favorecían los educadores de esos años; cada lección partía de un texto corto sobre un tema patriótico para introducir ciertas palabras o sílabas clave. Muchos de estos libros estaban ilustrados con grabados en madera realizados por artistas del Taller de Artes Gráficas, como parte del programa cultural del **régimen. Los textos como *Simiente***, que fueron producidos específicamente para las escuelas rurales, representaban a niños campesinos y reafirmaban la promesa de mejorar la vida rural mediante los programas revolucionarios, incluyendo la educación. Los autores de estos libros intentaban cerrar la brecha entre las imágenes urbanas de los textos prerrevolucionarios y la realidad de la vida rural. Sin embargo, no siempre eran libros gratuitos; más bien, las ediciones se ofrecían a precio bajo a los gobiernos locales.

En Tlaxcala, pocos de estos libros llegaron a las escuelas rurales. En esta región, las reformas del principio de los años treinta continuaban favoreciendo los proyectos sociales. En

1933, el inspector Rivera reportó que la escuela de Xaltipan, recién asignada al sistema federal, carecía de biblioteca, así como de muchos otros anexos requeridos por el nuevo programa. Los vecinos habían construido un teatro al aire libre donde realizaban la celebración anual del día de la Independencia, de acuerdo con la tradición. Tres años después, el pueblo inauguró una nueva escuela de piedra y participaba activamente en los proyectos agrícolas. Sin embargo, aún no tenía biblioteca y reportaba muy pocos textos en su inventario.³⁰ En general, durante los años treinta tanto las autoridades estatales como las federales al parecer carecían de fondos para distribuir libros de texto masivamente en las escuelas.

A lo largo del periodo, los inventarios muestran cómo se sobreponían las generaciones de libros de texto. También dan cuenta de una probable reducción de libros en las escuelas rurales. Por ejemplo, en 1922, el director estatal, profesor Pérez, le envió al nuevo director de la escuela estatal de Ixcotla diez cuadernos y ocho pizarras, gises, lápices y plumas, junto con ocho libros de lectura de primero, nueve

30 AHSEP, DGEPEP, 1926-1930, exp. IV/161 (IV-14) 21145, escuela rural federal, Xaltipan, Contla, Tlaxcala (1930-1965).

libros de diferentes grados, *y* cuatro títulos para el grupo avanzado y un libro de “Lecturas Instructivas”.³¹ La escuela tenía mucho más alumnos, así que o bien compartían los textos o bien el maestro dependía de los padres que compraban textos para sus hijos. Hacia 1933, el inventario de la misma escuela ya no mostraba ningún libro, de tal forma que los maestros deben haber recurrido nuevamente a las familias. Sin embargo, los libros eran caros en ese tiempo, y pocos padres los podían adquirir. Por otra parte, los libros que se podían comprar localmente probablemente eran los viejos silabarios, lo cual seguramente contribuyó a la variedad de textos utilizados en cada salón.

PRÁCTICAS DE LECTURA EN ESCUELAS RURALES DESPUÉS DE LA REVOLUCIÓN

Empezando en 1923, los inspectores federales de Tlaxcala reportaban mensualmente acerca de las escuelas de sus zonas. En sus informes

se hacen pocos comentarios sobre el uso efectivo de los libros en el aula, y menos aún sobre el predominio del náhuatl. En las escuelas estatales sobresale a lo largo del periodo la queja común de que los profesores carecían de suficientes libros iguales para todos los alumnos, por lo que no podían pedir que el grupo entero *siguiera una lección* simultáneamente. Ante esta situación, los profesores tal vez usaban los pizarrones para escribir textos que todos los estudiantes pudieran leer o recitar. Posiblemente agrupaban a los niños para que compartieran los pocos libros disponibles, aunque la formación de grupos por nivel de lectura no fue una práctica común en las escuelas mexicanas, como lo ha sido en otros países. Seguramente los maestros pedían a los alumnos de segundo *y* tercer grado que copiaran lecciones de algún libro o que tomaran dictado, ya que estas prácticas no requerían que todos tuvieran el mismo libro. Con estos alumnos, seguramente trabajaban individualmente, escuchando leer a cada uno en el libro que tuviera o prestándoles uno en el momento. Asimismo, para las ceremonias cívicas, los niños mayores aprendían a recitar poemas tomados de las antologías, o a actuar en pequeñas obras escritas por los profesores, prácticas que animaban a las celebraciones periódicas y eran muy apreciadas por los vecinos.

31 AHET, Fondo de la Revolución y Régimen Obregonista (FRRO), 1922, exp. 369/2/194. Informe de la escuela mixta de Ixcotla, Chiauhtempan. Recibieron 8 *Rébsamen*, 3 *Leo y Escribo*, 2 *Poco a poco* y 4 *Rosas de la Infancia*, 1 *Lecturas Instructivas*.

Esta situación, junto con el incipiente dominio del español, ayuda a explicar la preponderancia de los ejercicios de caligrafía *y* recitación sobre la práctica de la lectura.

Siguiendo los lineamientos de la época, los inspectores destacaban las actividades prácticas, y daban poca atención a las clases tradicionales. En 1925, el director federal, profesor Alaniz, además de notar la carencia de libros, desacreditó la persistencia de la pedagogía centrada en “leer, escribir y contar”. Prohibió en sus escuelas el uso de la “repetición mnemónica” y recomendó nuevos procedimientos “derivados de la naturaleza del conocimiento útil para los habitantes de la región”. En este reporte, Alaniz afirmó que sus inspectores estaban convenciendo a los padres de “la inconveniencia y estrechez de su criterio de pretender que el progreso solo viene por aprender a ‘leer, escribir y contar’, a la exclusión de todas las demás actividades”. Instruyó a los maestros a realizar proyectos comunitarios *y* les pidió a las autoridades enviarles libros de agricultura, industrias rurales y artes prácticas, así como tratados modernos de educación.³²

32 AHSEP, DGEPET, 1925, expediente 794.4, Informes del director federal A. Alaniz, para esta y las siguientes referencias a Alaniz.

Alaniz insistió en que la lectura debía servir a las necesidades prácticas de los maestros y los adultos de la comunidad. Le interesaba poco la recitación de textos para cultivar el patriotismo. Sin embargo, su estilo iba a contracorriente de las formas locales y pronto se le transfirió a otro estado.

La campaña para abolir la “antigua trilogía” se enfrentó a cierta resistencia en las comunidades rurales. Los padres alegaban que sus hijos ya sabían cultivar, y solo necesitaban aprender a hablar español, a leer y a escribir. Ciertamente, algunos pueblos prefirieron permanecer con el sistema estatal, en el que podían seleccionar profesores locales, a menudo bilingües, que aún enseñaban de la manera conocida. Por ejemplo, el barrio de Ixcotla solicitó a Andrés Lima, un maestro mayor, conocido por su habilidad para enseñar a leer, quien además podía comunicarse en *mexicano* con los padres de familia indígenas. Lima había estudiado solamente hasta el sexto año; en sus palabras, recurría a “sus cuarenta años de experiencia” para resolver los problemas con sus alumnos.³³ En 1933, Lima inscribió a 130 estudiantes en primer año y reportó que 41 habían

33 AHET, EP, 1918, expediente 27/58/3, que contiene las respuestas a una encuesta.

aprendido a leer bajo su estricta guía, mientras que el resto sería retenido otro año, en parte por no dominar el español. No instaló una biblioteca escolar y mencionó pocos textos en el inventario; es probable que tuviera “su propio método” para enseñar a leer.³⁴ De cualquier forma, parece que él mismo era un lector ávido, ya que reportó haber consultado a más de una docena de libros de historia, gramática, ciencia y aritmética para preparar sus clases, “tomando de varios autores lo que es apropiado para los niños”. Esta posición refleja la concepción del maestro como traductor oral de obras escritas que continuó influyendo en la práctica años después de la Revolución.

Los inspectores federales depositaban sus esperanzas en los maestros más jóvenes reclutados por el nuevo programa. En 1925, Alaniz había enviado a las escuelas un modelo de horario que incluía un periodo diario de lectura de treinta minutos, y otra media hora para ejercitar la composición, gramática, conversación y recitación. Recomendaba, quizá por haber visto lo contrario en las aulas, la enseñanza simultánea de lectura y escritura y el uso del sistema mutuo, aunque estos cambios habían sido

promovidos desde el siglo XIX. Los resultados reportados eran irregulares. El inspector Villeda encontró a una profesora que había limitado sus clases a “tomar la lección”, queriendo decir probablemente que los estudiantes leían con voz alta o recitaban partes del texto. Le aconsejó que “derivara y relacionara los contenidos de las actividades prácticas”.³⁵ Villeda también reportó que trabajó con alumnos de tercer grado en Texcacoac, un barrio cercano a Santa Ana, para revisar su progreso; observó que “podían leer con cierta corrección y eran capaces de comentar las lecciones de su libro de texto.” Sin embargo, no habían hecho prácticas agrícolas, de tal forma que concluyó: “Es la única escuela que no cumple con el plan”.

Una década de formación docente empezaría a cambiar la vida cotidiana en las escuelas. A la mitad de los años treinta, más maestros reportaban trabajo en hortalizas e industrias rurales y solicitaban manuales prácticos, además de libros de lectura. Sin embargo, el asunto de la lectura continuaba emergiendo en los documentos administrativos. Una nueva ola de concursos inter-escolares reforzó las prácticas tradicionales, al convocar a los estudian-

34 AHET, EP, 1929, expediente 234/6/20; AHET, EP, 1933, expediente sin número. Escuela de Ixcotla.

35 AHSEP, DGEPEP, 1925, exp. 794.4 Informes del director federal A. Alaniz, Informes del inspector Villeda.

tes a participar en competencias de recitación y dictado. En 1935, el inspector Nava, al supervisar la habilidad de leer de algunos alumnos, recomendó lectura en silencio.³⁶ El encontrar ciertas pistas acerca de la “lectura comentada” y la “lectura en silencio” sugiere que los inspectores también promovían la comprensión de múltiples textos de tipo informativo, al mismo tiempo que fomentaban la pedagogía de la acción y los proyectos comunitarios. Esta tendencia señala un paulatino cambio hacia un modo “extensivo” de lectura, que acompañaba la retórica de “aprender para la vida”.

No obstante, la práctica real dependía en gran medida de las relaciones establecidas entre maestros y comunidades. El desempeño de cada escuela mejoraba o empeoraba cada año, según los inspectores, quienes reportaban los distintos niveles de compromiso de los vecinos y los esfuerzos de los profesores para cumplir sus órdenes. Mientras que en una escuela un inspector había visto una biblioteca y un juego completo de lecturas para estudiantes, en otra cercana observó que los niños “ni siquiera

habían aprendido a cantar una canción”. Un cambio de personal podía significar que los anteriores esfuerzos por equipar una escuela se perdieran. Así, algunas escuelas que tenían bibliotecas en 1933, ya no las reportaron en 1935 o 1937. Las precarias condiciones de las escuelas rurales actuaban en contra de la “permanencia” de la letra impresa. Al no contar con libros, muchos maestros recurrían a prácticas que no dependieran del texto escrito.

El contexto lingüístico de las escuelas de Malintzi recibió poca atención en los informes. Ocasionalmente los inspectores comentaban las dificultades encontradas debido a que los estudiantes no hablaban español. En 1925, Villeda reportó una visita a Ayometitla, remarcando que “la pobre gente [...] era completamente retrógrada, ya que ni siquiera hablaban español.” Pocos niños iban a la escuela, de tal modo que juzgó conveniente que el maestro se concentrara en enseñar la lengua. En 1931, el inspector Rivera informó de una visita al barrio de Xaltipan: “Les di clases de lectura, escritura y aritmética a los niños. Cantaron y recitaron. Hablé con ellos con cierta dificultad, ya que apenas entienden español.” Anotó en su informe que solo 25 de los 84 niños hablaban español y podían leer y escribir, y solo dos contestaban preguntas sobre hé-

36 AHET, EP, inventario 1935, legajo 9. Informe que rinde Inspector de la primera zona, 26 de junio de 1935, prof. Esteban Nava.

roes nacionales.³⁷ Nuevamente, es necesario imaginar cómo el ambiente lingüístico influyó en la práctica de la lectura en estas escuelas. Muchos niños eran casi monolingües, y tenían poca familiaridad previa con la palabra impresa que se encontraban en el aula. Los pocos textos disponibles, aun aquellos que se referían a la vida rural, eran distantes de las formas genéricas del español oral conocidas en las comunidades. No obstante, las prácticas de enseñar a “leer” y a “escribir” antecedian el aprendizaje del español, por lo cual se realizaban con poca comprensión por parte de muchos alumnos.

Los padres veían la adquisición del español casi como la principal razón para enviar a sus hijos a la escuela. Sin embargo, los maestros contaban con pocos recursos para enseñarlo, aparte de conducir las clases en español, pidiendo a los niños que leyeran en voz alta y corrigiendo su pronunciación mientras leían. De hecho, este método fue recomendado por Rafael Ramírez, un decidido defensor de la política de llevar la lengua nacional a todos los niños del país (Ramírez, 1956: 107-112). Las

actividades prácticas pueden haber agregado nuevos contextos para que los niños aprendieran a comunicarse en español, pero no encontré ninguna pista acerca del uso del español o del *mexicano* durante estas actividades. Como la asistencia era irregular, es posible que muchos niños y niñas abandonaran la escuela con poco conocimiento del español, aunque quizás habiendo logrado otras habilidades útiles. Por ejemplo, Paula, una mujer de Xaltipan que asistió a la escuela en los años treinta, me contó cómo había improvisado usando papel de desecho para practicar la escritura. También había buscado unas varitas rectas y había hecho cordón de maguey para aprender a tejer con su maestra. Los libros de texto eran una referencia distante en sus recuerdos de la escuela. Decía que no había aprendido a hablar español en ese tiempo, sino mucho después, cuando sus propios hijos asistieron a la escuela³⁸. A la larga, el dominio del español en estas comunidades tal vez dependió más de los cambios económicos que apenas empezaban a ocurrir en ese tiempo, que de la propia escuela.

El panorama cultural de la región de Malintzi empezó a transformarse durante los años

37 AHSEP, DGEPEP, 1926-1930, exp. IV/161 (IV-14) 21145, Escuela Rural Federal, Xaltipan, Contla, Tlaxcala, 1930-1965.

38 Entrevista a Paula Galicia, Xaltipan, 1993, por la autora.

treinta. Las comunidades se fueron incorporando gradualmente a una red de organizaciones promovidas por el nuevo Estado federal. La movilidad social aumentó cuando las carreteras y los autobuses conectaron los poblados rurales con los nuevos centros industriales. Este cambio alteró la relación local con la cultura escrita. En los archivos uno puede rastrear en los expedientes de los pueblos la aparición gradual de documentos mecanografiados, formatos impresos y cartas de los pueblos con una cantidad creciente de firmas. Las fuerzas externas a la escuela eventualmente influyeron en la experiencia local y en las expectativas escolares en torno a la letra impresa.

CERRANDO EL CÍRCULO: PRÁCTICAS ESCOLARES Y AMBIENTES CULTURALES

Algunas apreciaciones de las escuelas rurales subrayan la profunda división entre una cultura escolar ajena y la vida cotidiana de los niños. En este caso, la discontinuidad entre el ambiente bilingüe y el uso exclusivo del español en la educación formal apoyaría esta postura. Sin embargo, son interesantes las formas en que las culturas locales también lograron penetrar en la vida cotidiana de estas escuelas.

La persistencia de prácticas escolares, como aprender de memoria, copiar y leer en voz alta, adquiere un significado diferente a la luz de la costumbre local. Estas prácticas posiblemente apoyaban y reflejaban las formas locales de leer y escribir, particularmente el uso de textos religiosos y cívicos. Los maestros rurales llevaron al aula las maneras de leer que ellos habían aprendido en sus propias trayectorias de vida, que incluían esas prácticas.

Al mismo tiempo, también estaban ocurriendo cambios en el entorno social y cultural, al adoptarse mayor uso del español en los ámbitos del trabajo y vida política de las comunidades. Cuando los educadores pos-revolucionarios promovieron la doctrina de “aprender para la vida”, por lo general tenían en mente actividades prácticas y productivas que contribuyeran al bienestar material y social del medio rural. Sin proponérselo, también alteraban la relación tradicional con la palabra escrita, al patrocinar bibliotecas y promover prácticas como la lectura en silencio y las preguntas de comprensión.

Los libros no entraron fácilmente a la realidad del aula, ni antes ni después de la Revolución. En parte esto se debía al costo de los libros, así como a la dificultad de conservarlos. Además, el discurso pedagógico a menudo se

oponía al uso de los libros de texto y favorecía la enseñanza por otros medios. Los libros en español presentaban problemas para niños cuya lengua materna seguía siendo el *mexicano*. Los pocos libros disponibles probablemente servían para ubicar los textos selectos que se transmitían oralmente o se copiaban y recitaban de memoria.

A principios del siglo, los pequeños textos religiosos y morales utilizados en clase posiblemente resonaban con los usos rituales del español, que eran familiares a los niños de los pueblos. Los libros de texto diseñados para los grados superiores eran muy distintos. Su contenido distaba mucho de los referentes locales y los géneros escritos no concordaban con aquellos encontrados en el medio. Sabemos poco acerca de cómo los niños de los pueblos rurales se relacionaban con los conceptos y el lenguaje utilizados en estos libros, o incluso cómo habrán leído los nuevos textos que intentaban reflejar la vida rural, en el caso de que llegaran a sus manos.

En algún momento, hacia mediados del siglo xx posiblemente, la práctica de una lectura intensiva de textos familiares se fue transformando en acercamientos que permitieron una lectura extensiva de textos informativos. Sin embargo, actualmente en

la región, como en otras seguramente, se encuentran huellas de la relación anterior con la letra impresa. La valoración del maestro como poseedor de un conocimiento que debe transmitir oralmente, sin apoyarse en libros, ha persistido a través de los años. La insistencia en “aprender para la vida” aún ahora valida la inclusión en las clases de temas que no se encuentran en los libros de texto. Ambas tendencias contribuyeron a la prolongada desconfianza en “el conocimiento libresco” presente en el discurso y en la práctica escolar local en la actualidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Arthur, J. 1996 “Code Switching and Collusion: Classroom Interaction in Botswana Primary Schools” en *Linguistics and Education* (Elsevier) N° 8.
- Boyarín, J. (ed.) 1992 *The Ethnography of Reading* (Berkeley: University of California Press).
- Carrillo, C. A. 1964 “¡Malditos Libros!” en *Artículos Pedagógicos* (México: Instituto Federal de Capacitación del Magisterio; SEP).
- Clara y Sucinta Exposición 1819 *Clara y sucinta exposición del pequeño catecismo*,

- impreso en el idioma mexicano*, Oficio del Oratorio de San Felipe Neri (Puebla).
- Chartier, A. M.; Hébrard, J. 1994 *Discursos sobre la lectura (1880-1980)* (Barcelona: Gedisa).
- Chartier, R. 1993 «Du livre au lire» en *Pratiques de la lecture* (París: Editions Payot).
- González Pedrero, E. (coord.) 1982 *Los libros de texto gratuitos* (México: Secretaría de Educación Pública).
- Grosvenor, I.; Lawn, M.; Rousmaniere, K. (eds.) 1999 *Silences and Images. The Social History of the Classroom* (Nueva York: Peter Lang).
- Heath, S. B. 1981 "Toward an Ethnohistory of Writing in American Education" en Farr, M. F. (ed.) *Writing: The Nature, Development and Teaching of Written Communication* (Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates).
- Hill, J.; Hill, K. 1999 *Hablando Mexicano. La dinámica de una lengua sincrética en el centro de México* (México: Centro de Investigación y Estudios Superiores de Antropología Social).
- Hornberger, N.; Yachaywasiman, H. 1989 *La educación bilingüe y el futuro del Quechua en Puno* (Lima: GTZ Puno).
- Julia, D. 1995 "La cultura scolaire comme object historique" en **Nóvoa, A.**; Depaepe, M.; Johanningmeier, E. V. (eds.) *The Colonial Experience in Education* (Gent: Paedagogica Historica). Versión castellana en: Menegus, M.; Gonzalez, E. (coords.) 1995 *Historia de las Universidades Modernas en América Latina* (México: UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad).
- Keller-Cohen, D. 1993 "Rethinking Literacy: Comparing Colonial and Contemporary America" en *Anthropology and Education Quarterly* (Estados Unidos: Wiley) N° 24(4), pp. 288-307.
- León Portilla, M. 1978 *Los manifiestos en náhuatl de Emiliano Zapata* (México: Instituto de Investigaciones Históricas, UNAM).
- Loyo, E. 1999 *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928* (México: Centro de Estudios Históricos, El Colegio de México).
- Meneses, E. 1986 *Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934* (México: Centro de Estudios Educativos).
- Meneses, E. 1934 *Memoria relativa al estado que guarda el Ramo de Educación Pública. II, Documentos* (México: Talleres Gráficos de la Nación).
- Ramírez, R. 1956 *La enseñanza del lenguaje y la aritmética* (México: SEP).

- Meneses, E. 1937 *Curso de Técnica de la enseñanza. Para el uso de las escuelas regionales* (México: DAPP).
- Rockwell, E. 1991 "Palabra escrita, interpretación oral: el libro de texto en el aula" en *Infancia y aprendizaje* (Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje) N° 55.
- Rockwell, E. 1996a *Hacer escuela: Transformaciones de la cultura escolar en Tlaxcala, 1910-1940*, Tesis doctoral, Departamento de Investigaciones Educativas Cinvestav. Publicado como Rockwell, E. 2007 *Hacer escuela, hacer estado: La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala* (Zamora: El Colegio de Michoacán).
- Rockwell, E. 1996b "Keys to appropriation: Mexican Rural Schools" en Levinson, B.; Foley, D.; Holland, D. (eds.) *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies* (Albany: State University of New York Press).
- Rockwell, E. 1999 "Recovering History in the Study of Schooling: From the *Longue Durée* to Everyday Co-construction" en *Human Development* (Basilea: Karger) N° 42(3).
- Rockwell, E. 2000 "Teaching Genres: A Bakhtinian Approach" en *Anthropology and Education Quarterly* (Estados Unidos: Wiley) N° 31(3).
- Rockwell, E. 2001 "The Uses of Orality and Literacy in Rural Mexico. Tales from Xaltipan" en Olson, D. R.; Torrance, N. (eds.) *The Making of Literate Societies* (Oxford: Blackwell).
- Tanck de Estrada, D. 1977 *La educación ilustrada: 1786-1836* (México: El Colegio de México).
- Street, B. 1999 *Cross-Cultural Approaches to Literacy* (Cambridge: Cambridge University Press).
- Tanck de Estrada, D. 1999 *Pueblos de Indios y educación en el México colonial, 1750-1821* (México: El Colegio de México).
- Thomson, G. P. C. 1989 "Bulwarks of Patriotic Liberalism: the National Guard, Philharmonic Corps and Patriotic Juntas in Mexico (1847-1888)" en *Journal of Latin American Studies* (Cambridge: Cambridge University Press) N° 22, pp. 31-68.
- Vaughan, M. K. 1999 *La política cultural en la revolución: maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940* (México: Fondo de Cultura Económica).
- Vincent, D. 1999 "Reading Made Strange: Context and Method in Becoming Literate in Eighteenth and Nineteenth Century

- England” en Grosvenor, I.; Lawn, M.; Rousmaniere, K. *Silences and Images. The Social History of the Classroom* (Nueva York: Peter Lang).
- Viñao Frago, A. 1999 *Leer y escribir: historia de dos prácticas culturales* (Toluca: Fundación Educación, voces y vuelos).
- Wagner, D. 1993 *Literacy, Culture and Development, Becoming Literate in Morocco* (Cambridge: Cambridge University Press).

ARCHIVOS

- AHET - Archivo Histórico del Estado de Tlaxcala. Fondo Educación Pública. (Antes Archivo General del Estado de Tlaxcala)
- AHSEP - Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública.
- AGEPET - Fondo Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios.

APROPIACIONES INDÍGENAS DE LA ESCRITURA EN TRES DOMINIOS

RELIGIÓN, GOBIERNO Y ESCUELA* **

A la memoria de Angélica Inda

1. LA EXPERIENCIA INDÍGENA CON LA CULTURA ESCRITA

La historia de la relación de los pueblos indios de México con la escritura ha sido un terreno

* De la edición: Rockwell, E. 2006 “Apropiaciones indígenas de la escritura en tres dominios: religión, gobierno y escuela” en *Cultura Escrita y Sociedad* (España) N° 3, pp. 161- 218.

** Una versión inicial de este capítulo se presentó en el Seminario “Etnicidad, cultura y educación” del Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social. Agradezco las observaciones de María Bertely y de Víctor Franco, así como de José Antonio Flores Farfán, Bárbara Cifuentes, José Alejos, Luis Reyes y los evaluadores de este artículo. Muchas ideas expuestas fueron desarrolladas conjuntamente con Dora Pellicer. La investigación fue posible gracias al apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT, proyecto ref. 211-085-5-1377, 1997-1998, y proyecto ref. 38496-S, 2001-2005). Agradezco el valioso apoyo de Angélica Inda para la búsqueda de documentos en el Archivo Histórico Diocesano de San Cristóbal de las Casas, así como del personal de apoyo técnico del Archivo Histórico del Estado de Tlaxcala y la ayuda editorial de Daniel Tovar Retana.

poco atendido por los investigadores.¹ Como en toda sociedad, esta historia ha sido larga, compleja y heterogénea. Un primer acercamiento sugiere que cada pueblo ha tenido una experiencia distinta con el mundo de lo escrito. En esta investigación he querido centrar mi atención en la historia de dos pueblos de México —los nahuas de Tlaxcala y los tzeltales de Chiapas— cuyas trayectorias y experiencias dentro de la formación colonial y nacional ofre-

1 Como muchos otros, éste es un término problemático. “Pueblos de indios” era la denominación de las poblaciones delimitadas que tenían cierta autonomía administrativa, junto con sus barrios anjos durante la Época Colonial. Después de la Independencia de México se abolió el uso de “indios” y se instaló el término “indígenas”, empleado como categoría racial. Actualmente se tiende a recuperar el término “pueblo”, referido a una unidad cultural y lingüística mayor, junto con la denominación “indio”, ahora con connotaciones positivas. En este ensayo utilizo “pueblo indio” alternativamente como unidad local y como denominación del grupo lingüístico correspondiente.

cen significativos contrastes. La relación con el mundo de lo escrito se inscribe parcialmente en las instituciones que armaron y garantizaron el dominio y el control durante siglos. En principio, tres dominios institucionales —el eclesiástico, el administrativo y el educativo— permiten explorar algunas facetas de esta relación. Estos ámbitos no agotan la experiencia indígena, pues la escritura ha mediado otras relaciones que entrecruzan o bien eluden las instituciones dominantes. El objetivo de este artículo no es abarcar toda esa experiencia; tampoco pretende recorrer de manera exhaustiva la historia que la configuró. La intención es más bien reconstruir algunos procesos históricos en los tres ámbitos mencionados que marcaron de manera diferencial la relación con la lengua escrita de cada pueblo.

Los tres ámbitos representan vías de incurción de la sociedad dominante en el complejo mundo mesoamericano. Si analizo las instituciones correspondientes es, entre otras razones, porque eran las que tenían el poder de poner sus asuntos por escrito y de conservar los documentos producidos. En realidad, los usos de la escritura y sus efectos en los pueblos indios seguramente rebasaron estos ámbitos formales para integrarse de otras maneras en la vida local. Siempre han existido prácticas de

intercambio comercial, cultural y familiar con otros grupos sociales que involucraban algo escrito, pero que dejaron pocas huellas en los archivos oficiales. Desde esta perspectiva, las fuentes producidas en estos tres dominios introducen un sesgo particular determinado por los intereses de los grupos dominantes. Aun así, la evidencia muestra cómo los pueblos indios encontraron maneras de resistir y de revertir, o de adoptar y de transformar, el sentido de la escritura alfabética que los nuevos mandatos introdujeron en sus mundos.

Las fronteras entre categorías analíticas nunca son nítidas. Los ámbitos seleccionados sin duda se entrecruzan. Las primeras instituciones educativas en la Nueva España eran religiosas; el gobierno abarcaba, según el periodo, una gama de organismos y agrupaciones oficiales y no oficiales, incluyendo las religiosas y las educativas.² No obstante, los contrastes entre las historias de los dos pueblos resultan más claros al considerar cada dominio por separado y permiten comparaciones

2 “Gobierno” se refiere tanto a la administración virreinal como a los sucesivos regímenes posteriores a la Independencia. El término “Estado” podría abarcar, según la época y el lugar, a los tres tipos de instituciones y a otras.

con estudios similares.³ La secuencia que presento subraya la importancia de las prácticas eclesiásticas en la determinación inicial de la relación indígena con la escritura y, por otra parte, la influencia relativamente tardía de la escuela elemental como vía de acceso a la lengua escrita.

En este ensayo intento recuperar y ordenar la información pertinente que se encuentra dispersa en estudios históricos y etnográficos realizados por otros investigadores sobre estos dos grupos. Estos estudios abordan diversos temas (rara vez la escritura como tal) desde diferentes enfoques y, por lo tanto, no siempre son comparables entre sí. Incluyo referencias a algunos documentos publicados o localizados en mis propias búsquedas archivísticas. Reconozco que hay muchas lagunas, debidas tanto a la falta de materiales como a mi propia ignorancia acerca de la existencia de posibles fuentes.

Sin embargo, esta evidencia fragmentaria apoya la crítica que se ha hecho a la visión evolucionista de la cultura escrita, que suele ubicar a los grupos sociales en diferentes puntos de un camino ascendente hacia una alfa-

betización plena. Esta concepción, formulada por los filósofos de la Ilustración, subyace aún en muchos estudios sobre el tema y a menudo se encuentra implícita en el mundo académico.⁴ Para poder cuestionar el esquema lineal que ha predominado en el discurso histórico y antropológico tomo en cuenta tanto la pérdida como la apropiación de la escritura. Con ello justifico la mirada de “larga duración” que me atrevo a hacer en este ensayo,⁵ al abordar distintos momentos de los cinco siglos posteriores a la conquista española. No pretendo reconstruir la continuidad histórica de este periodo. Solo señalo algunas estructuras constantes en la relación con la escritura y algunas rupturas relevantes, atendiendo a las configuraciones y los entornos sociopolíticos y culturales. Esta discusión abre la reflexión comparativa en torno a la experiencia escrituraria de estos dos pueblos.

3 La clasificación por dominios de uso de la escritura ha sido empleada por Goody, 1986; y por Graff, 1987.

4 Los textos asociados con la teoría evolucionista de las consecuencias de la alfabetización son Goody y Watt, 1963; Ong, 1982; y Olson, 1994.

5 Los importantes trabajos de King, 1994; y de Cifuentes, 1998, también retoman esta escala para vincular el pasado prehispánico de las lenguas indígenas con su situación actual.

2. MÚLTIPLES HISTORIAS DE APROPIACIÓN DE LA ESCRITURA

Muchos antropólogos e historiadores han cuestionado la mirada hacia los pueblos no europeos como sociedades sin historia. Fabián criticó el marco atemporal que se suele utilizar al estudiar estas culturas, enfatizando en cambio el carácter coetáneo de sus historias con la expansión europea (Fabian, 1983). En el caso de México se ha demostrado que la trayectoria de los pueblos indios después de la conquista está entrelazada con la historia de los demás grupos sociales que compartieron el mismo territorio.⁶ El mito del aislamiento cultural de las comunidades indígenas actuales ha ocultado las mil maneras en que estos pueblos retomaron y transformaron elementos culturales provenientes de tradiciones mesoamericanas, europeas y afroamericanas. Propongo comprender la relación indígena con la escritura como una faceta más de estas historias de construcción de los diversos modos de vida actuales.

6 Para el caso de Chiapas, la apelación a la historiación del estudio de los pueblos indios se ha planteado enfáticamente por Rus, 1995; y por Viqueira, 1994 y 2002. Es importante recordar también la aportación de Bonfil, 1991.

La historia de los pueblos indios ha transitado por diversos caminos. Por un lado, la conquista y las epidemias que trajo consigo causaron el exterminio biológico de gran parte de la población nativa. Por otro, la larga historia de mezcla biológica y cultural formó sociedades locales, caracterizadas por prácticas sincréticas, que gradualmente fueron perdiendo una demarcación nítida frente a las configuraciones regionales. Ciertas poblaciones con raíces nativas dejaron de considerarse o de ser consideradas como “indios”. Otros caminos condujeron a una periódica “reindianización” de pueblos hablantes de lenguas de origen prehispánico, así como a su afirmación política dentro del contexto regional y nacional.⁷ Estos procesos respondieron a mecanismos reales o imaginarios de inclusión y de exclusión, así como de negación o de afirmación de identidades étnicas en momentos conflictivos de su historia.

7 El proceso de “reindianización” se refiere a la reconstitución de grupos bajo nuevas condiciones que permitieron la recuperación e invención de formas sociales y culturales asociadas con su identificación como indígenas. El concepto fue propuesto por Reina, 1997, quien reúne al respecto varios casos latinoamericanos.

Abordo la cultura escrita desde una concepción emergente que postula la existencia de múltiples experiencias con la lengua escrita y de múltiples maneras de leer y de escribir.⁸ Esta perspectiva resalta las maneras en que los usos de lo oral y lo escrito se entretienen e interactúan en el marco de prácticas específicas que les dan sentido. La oposición tradicional entre oralidad y escritura tiende a negar la presencia de la escritura en las culturas llamadas orales y, a la vez, a minimizar el peso de lo oral en las sociedades caracterizadas por un mayor uso de la lengua escrita. La investigación en diferentes contextos ha mostrado, en cambio, cómo se entrecruzan formas orales y escritas dentro de los diversos dominios de una misma sociedad. La proporción y los espacios de uso de cada forma de expresión varían de un caso a otro. Se han encontrado tramas diferentes en pueblos de toda una gama, incluyendo habitantes de las

polis griegas (Thomas, 1992), campesinos medievales en Inglaterra (Justice, 1994), herejes del sur de Europa (Biller, 1994), pastores de los Pirineos (Fabre, 1993^a), pueblos merinos de Madagascar (Bloch, 1998), pueblos del altiplano andino (Salomon 1998; y Digges y Rappaport, 1993) y profesionistas quechuas en Puno (Hornberger, 1997), entre otros. La relación entre lo escrito y lo oral se construye siempre de maneras particulares, inserta en prácticas culturales localizadas y fechadas. Intento ubicar la experiencia de los pueblos indios de México en este horizonte de múltiples historias de apropiación de la escritura.

He optado por destacar el proceso de apropiación de la escritura independientemente de la lengua representada, aunque considero la relación asimétrica y conflictiva que siempre ha existido entre el español y las lenguas indígenas. Dadas las condiciones de dominación, lenguas que en otras épocas se escribían terminaron siendo lenguas sin escritura, excluidas de los ámbitos públicos.⁹ Los pueblos indios, por presión o por opción, se apropiaron del

8 El concepto de diversidad de prácticas de escritura (*multiple literacies*) que predomina en la investigación actual, se ha desarrollado por: Finnegan, 1988; Street, 1993; Keller-Cohen, 1994; Viñao Frago, 1999; Fabre, 1993a y 1993b; Chartier, 1999; y Collins, 1995, entre otros. Al carecer de una buena traducción del concepto de *literacy*, empleo alfabetización con este sentido amplio que incluye los usos sociales de la lengua escrita.

9 Me refiero tanto a los sistemas de escritura prehispánicos como de la escritura alfabética de las lenguas indígenas, que se difundió y conservó en diferentes grados en cada pueblo.

español escrito como vehículo de relación con las instituciones.

Empleo el concepto de “apropiación”, en lugar de “diseminación”, “imposición” o “penetración”, para acentuar el papel activo que tuvieron los pueblos al hacer uso de esta herramienta cultural. La noción de “apropiación” permite apreciar el valor diferencial que un objeto cultural común puede tener para diferentes grupos humanos dentro de una sociedad (Chartier, 1995:83-97; Bonfil, 1991:49-57). Recurriendo a de Certeau, es posible imaginar cómo cada pueblo ha conformado una “economía escrituraria” particular y cambiante (de Certeau, 1996: capítulo 10). Cada trayectoria ha respondido por una parte a las “estrategias” de colonización y formación de la nación y, por otra parte, a las “tácticas” de acomodo y de resistencia de los propios pueblos.

3. DOS PUEBLOS CON DISTINTAS TRAYECTORIAS: NOTAS SOBRE SU HISTORIA

3. 1. LOS NAHUAS TLAXCALTECAS

La historia de la población hablante del “mexicano” (como se conoce el náhuatl localmente) que hoy habita las faldas de La Malintzi es,

sin duda, excepcional. Las condiciones de la conquista en esta región favorecieron la continuidad de ciertas estructuras prehispánicas, aunque los colonizadores pronto impusieron las reglas del Ayuntamiento español a la “república de indios” que crearon para gobernar este territorio. Los españoles concentraron a las autoridades tradicionales en la ciudad de Tlaxcala y establecieron nuevas jerarquías, incluyendo la subordinación al rey de España y a sus comisionados en la Nueva España (Gibson, 1991; Lockhart, 1992; y Robins, 1996). A partir de su alianza con Hernán Cortés, los tlaxcaltecas participaron en las campañas militares y la colonización de territorios conquistados, con la fundación de barrios de mexicanos en lugares tan lejanos como San Luis Potosí y Ciudad Real (San Cristóbal de las Casas). Los que se quedaron en Tlaxcala tuvieron que proveer la mano de obra requerida para construir la ciudad española de Puebla y su catedral. A cambio de su participación, los tlaxcaltecas obtuvieron privilegios, incluyendo cierta autonomía local y la concesión formal de la inviolabilidad de su territorio. La autonomía era relativa, ya que regía la vida religiosa, económica y cotidiana de los pueblos, una decena de conventos franciscanos establecidos en este territorio, de unas 9.000 hectáreas (Rendón Garcini, 1996: 43).

Como en otras regiones, la explotación y las epidemias causaron un drástico descenso de la población a lo largo del siglo xvi.

Desde un principio, los colonizadores empezaron a penetrar el territorio tlaxcalteca apoderándose de tierras para estancias ganaderas y, posteriormente, comprando las tierras embargadas a los pueblos que rehusaban pagar los tributos o bien las que les vendían autoridades indígenas sin acuerdo de los pueblos (Rendón Garcini, 1996: 42-49). La progresiva entrada de españoles a la región contribuyó a una formación colonial particular. Como en otras partes, la separación entre “naturales” y “no-naturales” era un precepto legal establecido. Sin embargo, los “naturales” fueron incorporando numerosos elementos culturales de la sociedad española. Los “principales” de los pueblos obtenían permisos para llevar ropa española, andar a caballo y ejercer oficios exclusivos de los criollos. A lo largo de dos siglos, se recreaban instituciones consideradas antiguas, incluyendo aquellas que apoyaban las distinciones sociales, así como las reglas de parentesco, reciprocidad y propiedad; en realidad, estas estructuras mezclaban influencias europeas con formas sedimentadas de la organización prehispánica. Así, los pueblos nahuas tlaxcaltecas formaron una configuración cultural con diferentes gra-

dos de sincretismo lingüístico y cultural. Las villas y ciudades (particularmente la capital de Tlaxcala), con el tiempo, quedaron en manos de los españoles y mestizos, quienes también incorporaron a su repertorio cultural prácticas aprendidas de los “naturales”.

Aunque muchas familias tlaxcaltecas habían migrado a colonizar otras partes del territorio colonizado, en general, los nahuas tlaxcaltecas seguían habitando la misma región en que se encontraban cuando llegaron los españoles. La política de congregación del siglo xvi había tenido poco efecto sobre su ubicación. Con la secularización a mediados del siglo xvii, una parte de la población fue concentrada en torno a las nuevas parroquias y se modificaron las jerarquías entre las cabeceras y los pueblos para contrarrestar el poder de los conventos. Las compañías deslindadoras, establecidas a mediados del siglo xix para identificar y vender las “tierras baldías”,¹⁰ fueron excluidas de Tlaxcala, lo cual favoreció la conservación de lo poco que quedaba de

10 Durante la Reforma liberal, a mediados del siglo xix, se promulgaron leyes ordenando el deslinde y la venta de todas las tierras baldías, consideradas ociosas, afectando sobre todo a las que estaban en manos de la Iglesia y de las comunidades indias.

tierras comunales y predios agrícolas en los pueblos indígenas.¹¹ En algunos municipios de la región se conservó, hasta inicios del siglo xx, la tradición de distribuir el usufructo de las tierras entre todos los vecinos de cada pueblo. La relativa continuidad del asentamiento de esta población indígena abonó un fuerte arraigo al territorio, compartido por muchos tlaxcaltecas mestizos, que se manifestaba cuando era necesario defender la integridad territorial y la autonomía política de Tlaxcala frente a otras entidades (Puebla y la Ciudad de México).

En 1803, hacia finales de la Época Colonial, había ciento once pueblos en la provincia tlaxcalteca, casi todas nahuas (Tanck de Estrada, 1999: 32). Además, los españoles y mestizos, que se habían adueñado de tierras en Tlaxcala, habían formado más de doscientas haciendas y ranchos. Ahí encontraban empleo permanente o temporal los indígenas que ya no poseían tierras suficientes para sobrevivir (más de la mitad de la población nativa). También había familias tlaxcaltecas poderosas que defendían derechos como supuestos herederos nativos de importantes ex-

tensiones de tierras fértiles.¹² Así, las divisiones sociales y políticas se perpetuaron tanto dentro del mundo indígena como en el resto de la sociedad.

Con la Independencia de México se desarrollaron otras formas de vida en las faldas de La Malintzi. Desapareció el Cabildo indígena que gobernaba el territorio de Tlaxcala y el Ayuntamiento pasó a manos de los criollos y mestizos.¹³ Los pueblos constituyeron nuevas organizaciones locales, con reglas basadas en el ejercicio de los cargos y la acumulación de prestigio. Muchos entraron en procesos de transición hacia la vida mestiza, aunque conservaron formas de organización social y religiosa. Siguieron perdiendo tierras comunales a las haciendas que florecieron durante el siglo xix. Muchos habitantes tuvieron que buscar nuevas ocupaciones; algunos se integraron como obreros a la nueva industria textil, continuación del sistema colonial de obrajes; otros ejercieron diversos oficios especializados, desde carboneros y *tlachique-*

11 Véase Rendón Garcini, 1996, especialmente 61-64 y 85.

12 Estas personas reclamaban derechos “indígenas” ya fuera por descendencia lineal o bien por matrimonio con mujeres indígenas.

13 La época de transición entre la Colonia y la Independencia se explica en el artículo de Robins, 1996.

ros (campesinos que sacaban el aguamiel del maguey) hasta albañiles y lavanderas. Miles seguían dependiendo del trabajo eventual en las haciendas.

La fundación de pueblos autónomos y de nuevos municipios aumentó durante el siglo xix y continuó a lo largo del siglo xx. La tradición tlaxcalteca de defensa del territorio respaldó su contienda por constituirse en Estado y su participación en la guerra liberal contra la invasión francesa (1862-1867). En tiempos de la Revolución Mexicana (1910-1921), los pueblos se alinearon con diferentes bandos del movimiento; muchos se organizaron primero bajo Juan Cuamatzi y luego bajo Domingo Arenas, y forjaron alianzas sucesivas con los movimientos armados zapatistas y carrancistas.¹⁴ Después del periodo revolucionario, a lo largo del siglo xx, se forjó la paulatina incorporación de la región a la lógica del partido de Estado mexicano. La población nahua del Estado fue convocada a través de las con-

federaciones obreras y campesinas oficiales y nunca fue incorporada al sistema del indigenismo oficial.

La experiencia histórica de los pueblos nahuas de Tlaxcala, su lucha por defender sus fueros coloniales y su autonomía local, y la vida en pueblos relativamente estables, con gobierno propio, requirió y favoreció tanto los usos de la escritura como el sostenimiento de escribientes locales y preceptores de primeras letras. La evidencia se encuentra en la gran cantidad de documentos producidos tanto en náhuatl como en español que se conservan en el archivo estatal.

3.2. LOS TZELTALES DE CHIAPAS

La historia de los tzeltales siguió un derrotero bastante distinto. En primer lugar, la provincia de Chiapa, que abarcaba a varios grupos mayas y no-mayas, no fue plenamente dominada por los españoles sino hasta los años 1540, después de una serie de invasiones y rebeliones (Zebadúa, 1999: 45-47). Al principio quedó bajo el mando efectivo de los conquistadores y encomenderos españoles, a quienes les interesaba sobre todo el tráfico de indios como esclavos. En 1544, el territorio conquistado se estableció como la Alcaldía Mayor de Chiapa, sujeta a la Audiencia de los Confines, con sede

14 Durante varios años se disputaron la lealtad de los tlaxcaltecas Emiliano Zapata, caudillo del Ejército Libertador del Sur, y Venustiano Carranza, gobernador nortero cuyo Ejército Constitucionalista venció a los demás contendientes armados del movimiento revolucionario y estableció la Constitución de 1917.

en Guatemala.¹⁵ Las poblaciones mayas de la provincia nunca gozaron de la relativa autonomía oficial que la Corona había concedido a los tlaxcaltecas.

La historia demográfica de la población tzeltal, si bien siempre circunscrita a la región chiapaneca, no muestra la continuidad característica de los asentamientos de Tlaxcala. La mayor ciudad de la región central, Copanaguastla, tenía unas 10.000 personas cuando llegaron los primeros frailes dominicos en 1545; a los cien años quedó despoblada, en parte por los efectos de una epidemia, en parte por el hostigamiento de los encomenderos. El cronista que dio testimonio del abandono de Copanaguastla atribuía su ruina al castigo divino por la “idolatría de los habitantes” (Ruz, 1986: 63-74).

Los colonizadores españoles pudieron establecer así con toda libertad haciendas y fincas en esta región, apropiándose de las tierras fértiles del valle del río Grijalva. Al lograr la desarticulación de la organización política prehispánica, las autoridades coloniales fueron congregando a los tzeltales sobrevivientes de varias zonas en una docena de pueblos (Oxchuc, Ocosingo, Tenejapa, Cancuc, Bacha-

jón, Sitalá, Yajalón, Chilón, entre otros) en la provincia de Los Zendales. A cada pueblo le asignaban su respectivo santo, su vestimenta y sus obligaciones tributarias. Las autoridades organizaban a los gobiernos de estos pueblos formalmente bajo las ordenanzas de las “repúblicas de indios” (Viqueira, 2002: 342-347; y G. Lenkersdorf, 2003a: 146). Después de 1545, debido a las gestiones de Fray Bartolomé de Las Casas, los pueblos indios lograron algunas garantías, como la abolición de la esclavitud y la restricción formal de las arbitrariedades de los encomenderos (Ruz, 1986: 59). Sin embargo, no se libraron de las enfermedades y persecuciones que diezmaron la población a finales del siglo xvi.

Después del abrupto descenso inicial, la población tzeltal fue aumentando a lo largo de la Época Colonial (Viqueira, 1997: 35-36). Durante los siglos xvii y xviii, los pueblos pasaron por periodos sucesivos de hambruna y de relativa estabilidad. Seguían pagando tributo en trabajo y en dinero, tanto a las autoridades civiles como a las eclesiásticas. Los cinco conventos dominicos que intentaban controlar a los pueblos de una región de más o menos 20.000 km² no podían realizar una vigilancia continua, sobre todo en el caso de las regiones lejanas. Por lo tanto, los tzeltales pudieron respetar a

15 G. Lenkersdorf, 1995, hace un relato detallado de este proceso.

menudo las formas, pero transformaron las prácticas de las instituciones coloniales, como el Cabildo y las cofradías, e instalaron sus propias costumbres basadas en consensos locales (G. Lenkersdorf, 2003a). La organización social y económica que se fue forjando marcó la trayectoria del grupo tzeltal de los Altos.¹⁶ A diferencia del proceso que se dio en Tlaxcala, e incluso en otras regiones de Chiapas, se generó un “sistema de castas” con una profunda distinción social entre la población “natural” y la “española”, que limitaba el “mestizaje cultural” en la región (Viqueira, 1994).

Con el debilitamiento de la economía en el siglo XVIII, muchas familias de los pueblos tzeltales intentaron escapar de los tributos y del trabajo forzado internándose en los montes y fundando pequeños parajes en las zonas retiradas. Emprendieron la búsqueda de tierras en las regiones montañosas, huyendo ante la incursión de los *caxlanes* (españoles) hacia las cabeceras. Los tzeltales consiguieron fundar nuevos pueblos reconocidos, como Altamirano, y un siglo después Chanal, apropiándose de las haciendas abandonadas y las tierras despo-

bladas, sobre todo de las que quedaban en las inhóspitas cañadas hacia la Selva Lacandona en lugares de difícil acceso donde no llegaban las autoridades eclesiásticas y coloniales.¹⁷

La independencia de Chiapas se logró tardíamente, bajo el liderazgo de la elite liberal local. En 1821 Fray Matías de Córdoba dio el “grito de Independencia” y en 1824 Chiapas se anexó como Estado soberano a la recién formada federación de Estados Unidos Mexicanos. El siglo XIX trajo una intensificación de la economía a base de mano de obra indígena. La formación de nuevas haciendas cafetaleras en la franja entre los Altos y la Selva obligó a muchos indígenas a convertirse en “baldíos” en sus propias tierras, peones atados por deudas a los hacendados. En esta región de colindancias móviles, los grupos hablantes del tzeltal, tzotzil, ch’ol y tojolabal sobrevivieron, recreando lazos solidarios y reinventando tradiciones culturales (Ruz, 1997).

La Revolución pasó por estas tierras como una lucha entre un ejército federal de ocupa-

16 Se denomina a la parte montañosa elevada de Chiapas “Los Altos”. Hacia el este, queda la región de la Selva Lacandona, casi despoblada durante cuatro siglos.

17 Archivo Histórico Diocesano de San Cristóbal de las Casas (AHDSC), Altamirano, II. D. 2, 24 de noviembre de 1816, y Oxchuc, IV. D. 1, 10.708, 1855. Documentos relativos a la fundación de Altamirano y Chanal. Transcripción de Angélica Inda.

ción (el carrancista) y diferentes grupos poderosos locales que resistían o utilizaban la injerencia del centro en los asuntos del Estado de Chiapas. Los contendientes despojaban a los pueblos indígenas de sus bienes y sus cosechas y, mediante la leva, de sus hijos. El régimen del general Lázaro Cárdenas, reconocido en Chiapas como la “verdadera revolución”, organizó un limitado reparto de tierras y formó fuertes vínculos entre la población indígena y el nuevo Estado federal. Estableció el Departamento de Protección Indígena, vinculado al partido político oficial,¹⁸ bajo el fuerte control de Erasto Urbina, un hábil político mestizo hablante de varias lenguas de la región. El objetivo explícito era defender los derechos laborales de los habitantes de los Altos; en realidad, la función del Departamento consistía en seguir canalizando mano de obra india hacia las grandes fincas, asegurando condiciones laborales ligeramente mejores. Urbina reclutó a jóvenes bilingües como intermediarios con los pueblos, quienes posteriormente se incorporaron al cen-

tro regional del Instituto Nacional Indigenista. Con ello se inició un largo proceso de consolidación del poder del Partido Revolucionario Institucional (PRI). El partido oficial logró mantener el control político de la población por medio de una red de maestros bilingües, quienes ocuparon casi todos los puestos de los ayuntamientos indígenas de los Altos durante cuatro décadas (Rus, 1995; y Pineda, 1995).

Hacia mediados del siglo xx, empezó la colonización de las zonas despobladas de la Selva Lacandona, que reanudaba la antigua búsqueda de tierras de cultivo. Numerosas familias tzeltales tanto de los pueblos como de las fincas encontraron maneras de comprar, solicitar o tomar tierras, establecer comunidades y forjar una nueva configuración cultural lejos de las cabeceras tradicionales (Leyva Solano y Ascencio Franco, 1996). Este proceso sigue en pie actualmente, mediado por un complejo entramado de organizaciones de muy diverso tipo, incluyendo los municipios autónomos del zapatismo, y controlado por los grupos paramilitares sostenidos por el Ejército. Dentro de todo este panorama de explotación extrema, los tzeltales intentaron diversas formas de resistir y sobrevivir (Ruz, 1995: 56). Su trayectoria histórica es bastante distinta a la de los nahuas tlaxcaltecas. La experiencia de despla-

18 El Partido Nacional Revolucionario (PNR), fundado en 1929, y rebautizado por Cárdenas como el Partido de la Revolución Mexicana (PRM), fue el antecedente directo del Partido Institucional Revolucionario (PRI) que detentó el poder durante el resto del siglo xx.

zamiento, migración laboral temporal, huida de los pueblos y colonización de nuevas tierras marcó la historia cultural de este pueblo, incluyendo su relación con la escritura. Fue una historia que dio poca posibilidad de construir, y menos aún de conservar, un registro escrito.

4. ESCRITURA, CONQUISTA ESPIRITUAL Y PRÁCTICAS RELIGIOSAS

Varias teorías han atribuido la alfabetización de poblaciones enteras a la expansión de las religiones, sobre todo, las “religiones del libro”. No obstante, esta relación no es tan evidente como se suele suponer. Las prácticas no fueron homogéneas y no siempre promovieron una apropiación activa de la escritura por parte de los creyentes. En Europa, esta relación ha sido muy variable a lo largo de los siglos y tuvo diversas manifestaciones tanto en las vertientes católicas como en las religiones disidentes.¹⁹ El vínculo entre la propagación de la fe y el texto escrito en México tampoco ha sido constante. Durante la Colonia, la producción de textos doctrinarios en las lenguas nativas pronto fue

desplazada por otros medios, como el sermón y las artes. Si bien es posible ver en la evangelización una vía de alfabetización del mundo indígena, este proceso tuvo distintos desarrollos y finales en cada región y época.

4. 1. EVANGELIZACIÓN Y ESCRITURA EN EL MUNDO TLAXCALTECA

Cuando llegaron los frailes españoles, la cultura posclásica del centro del país había acumulado una rica tradición conservada por medios pictográficos y logográficos en documentos de diversa índole.²⁰ Los sabios, acostumbrados a leer los libros antiguos, complementaban el registro gráfico con elaboradas versiones orales, recitando o cantando de memoria los textos que correspondían a cada glifo o escena. Esto les permitía precisar y ampliar el contenido expresado, aunque también conducía a cierta variación en las versiones. En tiempos pre-hispánicos, Tlaxcala se distinguía junto con otros lugares, como Texcoco, como

19 Véase Graff, 1987, entre otros.

20 La escritura náhuatl privilegiaba los “logo-grafemas”, es decir, signos que denotaban palabras completas sin elementos propiamente fonéticos. León Portilla, 2003, 37-41. Sobre las formas de conservar la tradición oral y las formas de leer, véanse León Portilla, 1996; y Noguez, 2002, 161.

centro de producción y conservación de los llamados “códices” en papel amate, así como de formación de personas capaces de interpretarlos (Reyes, 1993). En 1524, cuando los primeros frailes franciscanos llegaron a Tlaxcala, se encontraron con una sofisticada tradición fijada en estos códices. Aunque no llegaron a descifrarlos, sí registraron algunas de las interpretaciones relatadas por los ancianos que conocían su contenido.²¹

Los frailes iniciaron la conquista espiritual de la región con la quema de libros, ya que los consideraban “obras del demonio”. Sin embargo, por la necesidad de comunicarse con los nativos, aprendieron el náhuatl, usando el alfabeto latino para transcribir sus sonidos, tal como los percibían. El objeto de aprender la lengua era, ante todo, controlar los matices de la traducción de la doctrina cristiana a la lengua local. Los materiales escritos en náhuatl eran destinados al trabajo de los

frailes españoles más que a los hablantes nativos (Pellicer, 1993; y Cifuentes, 1998: 134). Los frailes intentaron reclutar a los hijos de los señores tlaxcaltecas para formarlos como religiosos, pero la educación de estos jóvenes se centraba en la lectura de obras teológicas en castellano y a veces en latín (Zavala, 1996: 58). En el debate que se suscitó alrededor de la formación de un clero indígena, no faltaron quienes afirmaron que los nativos eran incapaces de entender los tratados de teología católica; otros argumentaron —en contra de la posición de la Corona— que no se les debía enseñar a leer la Biblia, “para que no caigan en herejías o no vuelvan a sus prácticas religiosas de antaño”.²² El temor hacia el potencial subversivo de la diseminación de la palabra escrita (incluso la católica) hizo abandonar este proyecto educativo inicial (Kobayashi, 1985; y Gonzalbo Aizpuru, 1990: 72-80).

De ahí en adelante, los frailes se entregaron a la evangelización de los indígenas recurriendo a medios que dependían poco de la lengua escrita, como la música, el canto y la danza y, sobre todo, el ritual y el teatro, generando prácticas que se sedimentaron y

21 La lectura de los códices del centro es aún problemática, aunque han tenido lugar algunos avances en lo que respecta a su desciframiento. Hay algunos estudiosos que sostienen que la pictografía no era propiamente una escritura, porque su “lectura” dependía de un conocimiento oral complementario. Sin embargo, existen otras opiniones contrarias, como las de Boone y Mignolo, 1994.

22 Documento en latín incluido en Olachea Labayen, 1958. Citado por Kobayashi, 1985, 281.

recrearon en la vida ritual local (Kobayashi, 1985: 141-151). La ironía fue que, a pesar de estas limitaciones, los indígenas de esta región se apropiaron la escritura alfabética del náhuatl introducida por los frailes y la utilizaron para sus propios fines a lo largo de la Época Colonial (Gruzinski, 1991; Lockhart, 1992; y Karttunen, 1998). Kobayashi ha afirmado que “su tradición escrituraria [prehispánica] facilitó la aceptación de la transcripción latina del náhuatl” (Kobayashi, 1985: 286). A lo largo del siglo xvi, los franciscanos ampliaron sus funciones en la región.

La producción, la vida cotidiana y las ceremonias religiosas transcurrían bajo su tutela, aunque los pueblos conservaban saberes y prácticas prehispánicas, encomendándolas a especialistas propios, como los llamados *tezitlaque* y *tellachihuique* (Nutini y Nutini, 1987). Los franciscanos tenían entre sus funciones oficiales instruir a los vecinos en la doctrina cristiana y enseñarles a leer en castellano.

Durante el siglo xvii, las doctrinas pasaron a manos del clero secular y de las cofradías locales. A partir de entonces se generó la estrecha pero tensa convivencia entre la religiosidad oficial y la popular que actualmente caracteriza a la región. La construcción de iglesias en los pueblos concentró en manos de los párro-

cos la difusión de la doctrina católica. Entre los usos de la escritura para estos fines destacan los textos pintados en las paredes de las iglesias, así como en algunos de los grandes lienzos realizados para conmemorar ciertos acontecimientos o personajes. Estos cuadros a menudo incluyen textos explicativos que sugieren que en los pueblos más importantes existían personas, tal vez los “principales”, capaces de leer el español.²³

No obstante, el mexicano también siguió usándose en el dominio eclesiástico, sobre todo porque varios obispos habían apostado por la enseñanza del náhuatl al clero. La vida ritual de los pueblos no siempre contaba con la presencia de un cura y, en estos casos, probablemente era incluso mayor el uso de la propia lengua. Durante toda la Época Colonial, circulaban folletos con la doctrina, las oraciones y otros textos impresos o manuscritos en mexicano (Paredes, 1758).²⁴ Incluso durante el siglo xix, particularmente en el

23 En algunos lienzos en las iglesias tlaxcaltecas se pintaban tiras con las palabras que expresaban los personajes representados. No he encontrado referencia alguna a lienzos con textos en náhuatl.

24 Este catecismo se reimprimió en distintas versiones numerosas veces durante los siguientes dos siglos.

Obispado de Puebla, se reeditaban y elaboraban textos doctrinarios en náhuatl y, aparentemente, se hacían esfuerzos por adaptarla a las variantes de la región (Cifuentes, 2002: 66-68). En particular, la *Gramática mexicana* de M. Trinidad Palma, que tuvo varias reimpressiones, sirvió de texto tanto en el Seminario de Puebla como en la Escuela Normal del Estado de Puebla, donde solían formarse los curas y maestros tlaxcaltecas.²⁵ Durante esta etapa, a diferencia de lo ocurrido en el siglo xvi, la elaboración de textos eclesiásticos en náhuatl parecía dirigirse a la tarea de alfabetizar a los indígenas, además de iniciarlos en la doctrina; sin embargo, poco se sabe acerca de sus usos reales.

Con las reformas borbónicas y la guerra de Independencia, la Iglesia católica fue cediendo el control de los espacios educativos y culturales locales a los poderes civiles. Desde la Restauración de la República, algunos pueblos de la región se inclinaron hacia religiones pro-

testantes.²⁶ Los metodistas propagaron cierta cultura escrita, fundaron escuelas e influyeron en los movimientos liberales y revolucionarios (Bastian, 1984). Durante la dictadura de Porfirio Díaz y la época posrevolucionaria, la fuerte presencia del Estado central desplazó la actividad de las iglesias, sobre todo mediante los proyectos culturales que emprendieron las escuelas federales en los años 1921 a 1940.

En esta época continuaba la vida religiosa de los pueblos de La Malintzi, a menudo con poca supervisión o control eclesiástico, ya que había pocos curas residentes. A lo largo del siglo xx, los vecinos de estos pueblos, como muchos de México, abrigaban una religiosidad popular que se expresaba en la organización de un nutrido calendario de fiestas locales. Aunque las celebraciones estaban basadas en tradiciones que no se conservaban por escrito, en ocasiones se encontraba algún uso de la escritura, por ejemplo, para conservar los versos utilizados en las procesiones y representaciones rituales. Otros usos incluyen las crónicas locales. Un fiscal de Ixcotla escribió a mano, en un cuaderno escolar, una breve historia de su pueblo, centrándo-

25 Trinidad Palma, 1886. Miguel Trinidad Palma, Catedrático de latinidad en el Colegio del Estado, profesor del idioma azteca en las escuelas normales, miembro de la Sociedad de Geografía y Estadística y de la Compañía Lancasteriana de México. Publicó también su propia traducción del Catecismo de Ripalda.

26 El periodo de la República Restaurada (1867-1877) siguió al Segundo Imperio instaurado por los franceses en México.

se sobre todo en la construcción del templo durante la década de 1930; probablemente no es el único caso.²⁷ Por otra parte, los fiscales y otros miembros de la jerarquía religiosa local a veces conservan antiguos ejemplares de las Sagradas Escrituras o misales y doctrinas impresas en español e incluso en mexicano.

Los santuarios de la zona (por ejemplo, San Miguel de los Milagros), así como otros del centro del país, también evidencian un uso de la escritura para la comunicación con el más allá. Los feligreses han llenado las paredes y los nichos de los recintos de un gran número de *ex votos*, peticiones, cartas manuscritas y documentos (incluyendo certificados escolares) ofrecidos en agradecimiento al santo. También suelen comprar pequeños folletos, alusivos a la vida del santo o a la doctrina y la liturgia católica. Hacia finales del siglo xx, el clero y los grupos allegados a la Iglesia habían recuperado muchos de los espacios culturales que abrieron las escuelas rurales en los pueblos de la zona. Desde las iglesias se promovía el canto, la música, el teatro y la literatura, junto con la doctrina. En los templos católicos se observaba cada vez mayor accesibilidad a la lengua

impresa, en forma de carteles, anuncios, libros y folletos a la venta. Todo ello muestra un uso creciente de la lengua escrita en la vida religiosa de estos pueblos. En contadas poblaciones de La Malintzi, se han hecho intentos de renovar la liturgia en náhuatl, con misas celebradas por sacerdotes bilingües y coros formados por jóvenes que cantan en mexicano. En estas ocasiones, a falta de los misales antiguos, se distribuyen folletos en la lengua, que ya solo los mayores comprenden.

Sin embargo, el vínculo entre religiosidad y escritura tuvo límites. A diferencia de algunas organizaciones protestantes, la acción católica en la región no propició el estudio de la Biblia por los creyentes sino hasta fechas muy recientes. Las prácticas rituales dependían poco de la lengua escrita, aunque resultaba indispensable para el control de las contribuciones. La organización religiosa (mayordomías y cofradías) seguía cánones locales arraigados en la tradición, difundidos a las generaciones jóvenes. En el dominio de la celebración religiosa, la tradición oral parecía haber dado mayor garantía de continuidad formal, aunque los mayores no dejan de quejarse de los cambios introducidos, como el uso de iluminación eléctrica en lugar de velas y de aparatos de sonido en lugar de instrumentos. La tradición se reinventa constantemente.

27 Rockwell, entrevista de campo, 1981.

4.2. EL MUNDO RELIGIOSO DE LOS TZELTALES

Igual que en la región nahua, la conquista espiritual del sureste supuso la destrucción de los textos nativos. A diferencia del caso del náhuatl del centro, poco se sabe de la escritura de las lenguas mayas de la actual región de Chiapas en el momento de la conquista. Durante las últimas décadas se han hecho descubrimientos asombrosos acerca de la escritura de la Época Clásica de los pueblos mayas. Se ha confirmado la postura inicial del estudioso ruso, Yuri V. Knorosov, de que se trata de un sistema logográfico con un significativo componente fonético (Whiting, 1998). Durante el periodo posclásico que antecedió a la conquista, los mayas de la región que ahora es Chiapas habían dejado de construir grandes obras monumentales con inscripciones en piedra. Probablemente seguían escribiendo en materiales perecederos, como papel de amate, madera o cuero, pero no está claro qué lenguas se escribían (C. Lenkersdorf, 1999: 7). Todavía se debate la procedencia y la lengua que representaban los códices mayas prehispánicos que sobrevivieron. Aparentemente, solo el códice *Grolier*, el más antiguo, podría proceder de Chiapas, tal vez de la región norte (Whiting, 1998: 211-214). El códice *París* se encontró con un papel que tenía algunas pa-

labras escritas en tzeltal alfabético, sin embargo, actualmente se supone que se elaboró en la península maya. De Vos concluye: “En Chiapas, la represión colonial parece haber arrasado con todo códice existente [...]” (Vos, 1994: 24).

El obispo Fray Bartolomé de las Casas y sus frailes dominicos fueron los primeros en intentar la evangelización de la población de Chiapas en una fecha tardía, 1545. Al principio se dedicaron, al igual que los franciscanos, a aprender las lenguas nativas para llevar a cabo la evangelización. Uno de ellos, Fray Domingo de Ara, elaboró una decena de textos, entre ellos, un copioso vocabulario del tzeltal de Copanaguastla, la principal sede de evangelización a principios del siglo XVI. Ruz ha mostrado cómo este documento expresa, entre otras cosas, el control eclesiástico sobre el léxico utilizado para impartir la doctrina a los indígenas y para perseguir y castigar la “idolatría” (Ruz, 1986). Éste y otros textos se copiaron a mano durante décadas por los propios frailes; aparentemente no circularon fuera de los conventos.

Durante el siglo XVI, en estas tierras inhóspitas y lejanas de la vigilancia colonial, es probable que incluso los religiosos españoles tuvieran poco apego a los libros, que de por sí eran difíciles de transportar y de conservar dadas las condiciones ambientales de la

región. Fue necesario insistir en que “nadie reciba las órdenes sagradas si no sabe leer y escribir conforme a las reglas gramaticales [...], y si no sabe perfectamente latín [...]” (Ara, 1986: 460). En Chiapas no se ha documentado el intenso trabajo que se desarrolló en la zona tlaxcalteca en el siglo *xvi* para formar a los hijos de los “notables”. Los frailes se concentraron en aprender el tzeltal (y otras lenguas locales), tarea que consideraban más fácil que la de enseñar el castellano a los nativos, como había ordenado la Corona. Los colonizadores tampoco recurrieron a intérpretes o informantes para realizar una “relación geográfica” de la región, como las que se hicieron en otros lugares. Hubo poco interés en las lenguas locales. Por ejemplo, el obispo Bartolomé de las Casas prestó mucha atención a la vida cotidiana de los nativos, como demuestran sus obras, pero no fue un estudioso de las lenguas indígenas (Ruz, 1986: 17). Aunque hubo algunas excepciones notables a lo largo de estos tres siglos, las generaciones posteriores de frailes dominicos tendieron a ocuparse más de las extensas haciendas y fincas de la diócesis que del estudio de las lenguas nativas (Aubry e Inda, 2000).

A lo largo de la Época Colonial, el uso eclesiástico del tzeltal escrito fue relativamente

escaso en comparación con lo ocurrido en el centro del país. Hubo algunos intentos de traducir oraciones y de formar léxicos que sirvieran de apoyo a los miembros de la diócesis que quisieran aprender las lenguas indígenas. Se llegaron a redactar confesionarios y doctrinas en tzeltal;²⁸ sin embargo, la Inquisición en Guatemala prohibió expresamente que tales textos llegaran a manos indígenas por miedo a la idolatría, quedando éstos para uso exclusivo de los misioneros (Ruz, 1986: 16). En épocas posteriores se hicieron traducciones del *Padre Nuestro* al tzeltal, esperando que los indígenas comprendieran mejor la doctrina católica por este medio. No obstante, se dedicó menos esfuerzo al estudio y la escritura de esta lengua que del tzotzil y del zoque (Cifuentes 2002: 68-69).²⁹ En comparación con las otras lenguas mayas de Chiapas, se han encontrado pocos textos manuscritos o impresos en tzeltal (Ruz, 1986: 19-23).

A la larga fue inevitable alfabetizar a algunos indígenas, probablemente en castellano, para que apoyaran las tareas de la evangeliza-

28 Un ejemplo es el confesionario del siglo *xvi* que publicó Nicolás León. Cfr. León, 1903, 291-297.

29 En el AHDSC se conservan escasos documentos en tzeltal.

ción y de la conducción de los rituales católicos. Poco a poco, la escritura se difundió entre los fiscales y los cantores que organizaban la vida religiosa en los pueblos indios. Ellos formaron el primer grupo de personas alfabetizadas y tuvieron una posición de intermediarios en los pueblos que generalmente los hacía fieles a las autoridades eclesiásticas y civiles (Gosner, 1991). No obstante, también entre estas capas letradas se encontraban algunas de las personas que conservaban la memoria de antiguas prácticas y creencias religiosas de los tzeltales.

La secularización de la región de Los Zedales se pospuso por la particular oposición que mostraban los tzeltales ante los predicadores.³⁰ Los suntuosos gastos ocasionados por las visitas de los frailes y curas se cubrían gracias a las contribuciones de las cofradías locales, que, además, proveían de recursos para la construcción de iglesias y los gastos de las fiestas. Cada cofradía debía registrar las cuentas con extremo detalle en sus cuadernos contables. Todo ello causó que los pueblos mostraran una gran hostilidad hacia el aparato eclesiástico. Al mismo tiempo, es-

tos pueblos se apropiaron de las cofradías y las transformaron.³¹

Las cofradías conservaban los documentos importantes en arcas “de tres llaves”, que, junto con los demás bienes, se entregaban al cambiar autoridades. Los textos religiosos que ahí se encontraban tenían poco sentido para los indígenas legos, aunque los curas y frailes los comprometieran a seguir los preceptos escritos, como se vislumbra en el siguiente ejemplo. En Chanal, a mediados del siglo XIX, el inventario de la parroquia solo registra la existencia del cuaderno de bautismo, un libro y el cuaderno de informaciones. En el cuaderno de la parroquia el acta de bautismo de una mujer adulta,³² escrita conforme lo dictaba el *Manual del Párroco*, establece que ella debe “seguir las sagradas escrituras” y comprometerse a “nunca interpretar la misma Escritura Santa sino conforme al unánime consentimiento de los Santos Padres y de la Iglesia”. La ironía de esta consigna universal en este contexto se evidencia en la última línea: firma

30 Viqueira 2002, 177-200, hace una síntesis del proceso de la evangelización en Chiapas.

31 Se puede ver un análisis detallado de un libro de cofradía en Viqueira, 2002, 159-173.

32 AHDSC, Acta de fe, Chanal IV, D2, 1869: “Sobre la cristiandad de María Eugenia Ruiz”; y, sobre los libros, Ref. Oxchuc, IV C5, n° 1.1870: “Inventario de la parroquia de San Pedro Chanal”.

su madrina, “por no saber ella escribir”; probablemente tampoco sabía leer. La interpretación canónica del texto escrito adquiriría fuerza, si acaso, en el mundo de la palabra oral. Sin embargo, la Iglesia intentaba mantener el control, incluso sobre quienes no tenían noción del texto escrito.

En este contexto colonial, la religiosidad tzeltal, como la de otros pueblos mayas de Chiapas, se siguió desarrollando de manera oculta, en los ojos de agua, en las milpas y las cuevas. Viqueira sugiere que en Chiapas no se desarrolló un sincretismo religioso, sino una religión paralela a la oficial, con algunos símbolos y rituales extraídos de la doctrina católica, pero con significados muy distintos (Viqueira, 1997 y 2002). Esta organización religiosa paralela estaba en manos de los llamados maestros indígenas y tenía en gran estima a los *iloles* u oradores que mantenían viva la tradición. Durante los primeros dos siglos de la Época Colonial, en este ámbito se propagaba un uso encubierto (*covert*) y clandestino de la escritura, como lo ha documentado Karttunen para la región maya.³³ Para el siglo xvii existen algunos docu-

mentos que evidencian el empleo de libros asociados con prácticas religiosas propias de los pueblos indios. De Vos y Ruz, por ejemplo, citan el informe que el obispo de Ciudad Real, Francisco Núñez de la Vega, envió al Vaticano en 1693 (Vos, 1994: 24; y Ruz, 1989: 113-119), donde informaba de que se habían recogido más de 200 textos, algunos escritos en lengua indígena, utilizados por los llamados “nagualistas” para interpretar los acontecimientos y prever el futuro.³⁴ Entre éstos, había calendarios que regían la vida ritual de algunas poblaciones.

Es posible que los pueblos lograran conservar conocimientos antiguos, o bien elaborasen nuevos saberes, en parte porque algunos vecinos habían aprendido a leer y a escribir con los frailes o los curas. Por ejemplo, Fray Ximénez registró el caso de un indígena predicador —no especifica su lengua— que atraía a muchas personas de la región. Parece ser que en 1708 había encontrado en un roble cóncavo un lienzo con la imagen de San José y “un cuadernillo con unos versos que él [el predicador] parece había hecho, dirigidos a penitencia y amor de Dios [...], en dicho roble habían fijado una cruz con

33 Karttunen se refiere sobre todo a la tradición de los libros del *Chilam Balam* y otros escritos encontrados en la región peninsular, pero no hace referencia a los Altos de Chiapas. Karttunen, 1998.

34 Véase Aramoni Calderón, 1992, quien toma los datos de Núñez de la Vega (obispo de Chiapa, 1634-1706), 1988.

otros versos en un papel dirigidos al mismo fin” (Ximénez, 1929, vol. III: 257-343. Cfr. Huerta y Palacios, 1976: 144). Evidentemente, no toda práctica religiosa fuera del control eclesiástico corría por cuenta de la tradición oral.

Así, es probable que en la región tzeltal existiese una tradición de textos sagrados ligados al culto religioso, libros que conservaban la memoria de tiempos pasados o guiaban las acciones contemporáneas, como los encontrados en otras regiones mayas (Tedlock, 1996; y Karttunen, 1998). No se sabe gran cosa acerca de la elaboración y el uso dado a estos libros. Algunos investigadores consideran que hubo una fuerte influencia de los poderes eclesiásticos en la elaboración de algunos textos y que, a menudo, sirvieron para legitimar nuevas modalidades de dominio eclesiástico e interétnico (G. Lenkersdorf, 2003b). Sin embargo, las autoridades eclesiásticas gubernamentales prohibieron la lectura de documentos secretos, los recogieron y destruyeron. El contenido de algunos textos sobrevivió gracias a la tradición oral, aunque de manera fragmentaria, hasta nuestros días, así como en otras formas de “escribir sin palabras”, como el uso de los elaborados diseños tradicionales en el tejido de huipiles (Boone y Mignolo, 1994).

En algunos pueblos perduró la noción del libro sagrado, del libro oculto. Actualmente, en algunas iglesias de los Altos se conservan libros antiguos como parte de los tesoros que se veneran y se entregan durante el cambio de autoridades tradicionales. Un caso notable es el K’awaltic, un antiguo manuscrito colonial que se conserva en el templo de Oxchuc (Esponda Jimeno, 1992). El texto no tiene un contenido religioso, sino unas ordenanzas emitidas por un Visitador General en 1674, relativas a los tributos del régimen colonial. Termina ordenando que se saquen copias traducidas a las lenguas maternas de todos los “naturales”, y que “lo pongan en sus libros para que todos los años los lean y no pretendan ignorancia [...]”. Aparentemente, en este caso, solo se entregó una copia manuscrita en castellano, sin traducción. Aunque hoy el texto no es significativo (Esponda Jimeno, 1992),³⁵ el libro sigue teniendo un papel fundamental en el ritual de cambio de autoridades cada 31 de diciembre. Una versión local atribuye a su encuadernación de cuero de venado la

35 Se hizo una traducción al tzeltal del documento y se leyó ante el pueblo de Oxchuc que ahora se entrega cada año.

cualidad de predecir, por su aspecto, si será o no un buen año para las lluvias.³⁶

Sin embargo, hay poca presencia de la escritura en los templos de los Altos en contraste con las iglesias católicas de la zona nahua. Por ejemplo, rara vez hay textos en las vitrinas de los santos o en las puertas y los tableros de los templos. Algunos altares tienen sagrarios o cofres donde se conservan folletos con textos recientes, útiles para la misa, como salmos o doctrinas. Sin embargo, los oradores que siguen “la costumbre”, como se denomina localmente al ritual tradicional que rige la vida religiosa en las cabeceras de los municipios tzeltales, generalmente prescinden de estos textos.

No obstante, dos movimientos religiosos a finales del siglo xx en Chiapas marcaron una importante ruptura en el destino de la escritura. Hacia mediados del siglo pasado, varios grupos protestantes, entre ellos el Instituto Lingüístico de Verano, iniciaron un movimiento proselitista que convirtió a buena parte de la población del Estado. La conversión de un gran número de indígenas a las llamadas “sectas” fue un proceso que se dio

a menudo por motivos más políticos que religiosos; no obstante, tuvo consecuencias de todo tipo. Una de las acciones principales de algunos de estos grupos protestantes fue promover la lectura de textos bíblicos, para lo cual desarrollaron alfabetos y tradujeron los Evangelios al tzeltal y a otras lenguas indígenas. Como respuesta, el obispo de la diócesis de San Cristóbal durante las últimas cuatro décadas del siglo xx, Samuel Ruiz, organizó un nuevo movimiento de evangelización católica. Ante la falta de curas que acompañaran al proceso de colonización de las Cañadas, la diócesis formó a cientos de jóvenes indígenas como catequistas y diáconos. La formación incluía la alfabetización tanto en español como en las lenguas locales, y ambas lenguas se utilizaron para la liturgia católica en las comunidades indígenas. Mientras tanto, algunas órdenes católicas realizaron traducciones al tzeltal de partes de la Biblia, incluyendo algunas del Antiguo Testamento. Se desarrolló un nuevo método de reflexión en torno a la “palabra de Dios”, que pretendía recoger las tradiciones discursivas propias de las comunidades (Leyva Solano, 1995; y García de León, 2002). En las sesiones semanales de “reflexión”, los creyentes realizaban una lectura intensiva de los textos que recibían

36 Rockwell, entrevista campo, 1997.

de la diócesis;³⁷ organizados en grupos leían y comentaban pequeños textos y los relacionaban con sus vivencias y sufrimientos cotidianos. Nombraban a un secretario en cada grupo para apuntar las reflexiones. Hacia finales del siglo xx, este material escrito se concentraba en la diócesis y formaba la base para el desarrollo de una “teología india” por parte de los diáconos católicos indígenas.³⁸

Estos dos movimientos religiosos han forjado nuevos vínculos entre escritura y religión en algunas aldeas tzeltales de los Altos y, sobre todo, en la región de las Cañadas. En estas localidades, el proceso probablemente dio un mayor sentido social a la escritura del tzeltal del que lograron los programas gubernamentales, incluyendo la educación bilingüe y la publicación oficial de otros materiales en lenguas indígenas. Faltaría explorar hasta

qué punto este renovado uso de la escritura ha sido capaz de rebasar el dominio religioso para trasladarse a otros ámbitos sociales.

5. ESCRITURA Y GOBIERNO LOCAL

Varios autores han puesto de relieve la relación estrecha entre la formación de los Estados y el desarrollo de la escritura. El debate en torno a las posibles consecuencias políticas de la escritura apunta tanto a la emergencia de instituciones democráticas como a la creciente posibilidad de un control imperial (Por ejemplo, Goody, 1986; y Graff, 1987. Véase también Thomas, 1992). En México, este dominio cobra particular interés por la organización colonial, que, sobre todo bajo el rey Felipe II, reglamentó y utilizó el registro escrito como medio de control de manera excepcional para su tiempo. La escritura también estuvo presente en la conflictiva constitución de la nación mexicana a principios del siglo xix, con la proliferación de manifiestos, constituciones, planes, folletos y periódicos. En el proceso de Independencia los pueblos indios fueron protagonistas, pero a la vez estuvieron sujetos a la opresión y la marginación de la vida política. En este

37 Viñao Frago, 1999, resume el sentido de una lectura intensiva y repetitiva de un solo libro, en contraste con las lecturas extensivas de muchos materiales. Yo misma he podido observar en varias ocasiones la manera en que los catequistas organizaban las sesiones de reflexión.

38 Desde luego, la diócesis cuidaba la compatibilidad de este material con la doctrina católica. No se sabe qué fue de él tras la jubilación del Obispo Samuel Ruiz en 1999.

apartado analizo lo que significó para los dos grupos la práctica administrativa que involucraba la escritura.

5.1. ESCRITURA Y AUTONOMÍA EN LOS PUEBLOS INDIOS DE TLAXCALA

Después de la conquista, Tlaxcala se organizó bajo el gobierno de una sola “república de indios”, es decir, un Cabildo constituido por gobernadores y regidores “naturales”, bajo la vigilancia de funcionarios representantes del gobierno colonial. En el caso de Tlaxcala, la Corona concedió cierto margen de gobierno autónomo, que protegía a la población indígena de la explotación vivida en otras regiones (Lockhart, 1992; Gibson, 1991; y Rendón Garcini, 1996: 35-42). Contar con un gobierno indio propició un uso extensivo de la escritura en náhuatl, como lo muestran las Actas del Cabildo Tlaxcalteca del siglo XVI, que realizaban los escribanos indígenas o mestizos bilingües (Solís, 1984. Véase el estudio de Gibson, 1991). Los documentos del Cabildo se guardaban, junto con los fondos, en un gran cofre con tres cerraduras, que solo se podía abrir en presencia de las tres autoridades que poseían las llaves. Por otra parte, los tlaxcaltecas obtuvieron otro privilegio. A finales del siglo XVI, Felipe II ordenó:

Si á los Tlaxcala se ofrecieren negocios importantes á nuestro Real servicio, y bien de su Republica, de que convenga avisarnos, ó recibieren algunos agravios. Es nuestra voluntad, que con libertad puedan ocurrir ante Nos, y escribarnos libremente lo que por bien tuvieren, y el Virrey, Audiencia, Iuezes, y Iusticias no se lo impidan [...].³⁹

Si esta concesión fue excepcional, ayuda a explicar la fuerza que adquirió la palabra escrita en la vida política de esta región. Durante el siglo XVI, los tlaxcaltecas aún recurrían a elementos de la escritura prehispánica, sobre todo para la producción de mapas y genealogías que respaldaban la propiedad de la tierra (Reyes, 1993). Esta tradición pronto encontró nuevos usos y estilos, como fue el caso del famoso “Lienzo de Tlaxcala”, que representaba la historia de la alianza entre Hernán Cortés y los tlaxcaltecas y se entregó a la Corte real a mediados del siglo XVI en defensa de los fueros que se les había concedido. Al mismo tiempo, los escribientes locales adoptaron la escritura alfabética del náhuatl y su uso se extendió rá-

39 “Privilegios de Tlaxcala en la Recopilación de leyes de los reinos de las Indias, 1681, T. II, libro VI, título I, ley XXXV”, incluido en *Tlaxcala, textos de su historia*, 1991, vol. 8, 126. [sic]

pidamente entre los poblados (Lockhart, 1992: 330), como lo muestra la cantidad de documentos en mexicano que se encuentran en los archivos parroquiales y locales de Tlaxcala.⁴⁰

Durante la Época Colonial, el náhuatl o mexicano llegó a ser lengua oficial. Aparte de los escribanos que tenían nombramiento oficial en el Cabildo, muchos pueblos de la región tlaxcalteca contaban con escribientes y secretarios capaces de registrar todo tipo de asuntos por escrito en la lengua local. La escritura alfabética permitió asentar en mexicano muchos documentos requeridos por la nueva administración colonial, incluyendo padrones de tributación, actas del Cabildo, testimonios judiciales, registros de nacimiento y matrimonio, escrituras y documentos de propiedad, litigios y alegatos, amparos y peticiones de justicia. Algunos procesos judiciales entre indígenas se llevaban y documentaban en náhuatl (Sullivan, 1987; y Tanck de Estrada, 1999: 490-491). Los indígenas, tras una posible resistencia inicial, se apropiaron del testamento escrito como fórmula para asegurar la continuidad de la posesión de la tierra (Rojas Rabie-la, 1999). Si bien no todos los vecinos sabían

leer, sí conocían el valor de sus firmas o señas y el peso que tenían los documentos oficiales en la defensa de sus intereses. Además, los documentos se tornaban palabra oral, ya que los decretos y las cédulas oficiales se hacían pregonar por todos los pueblos. Por esta vía, la escritura del náhuatl “se socializó, se volvió parte de la vida cotidiana y la utilizaba la gente común, aunque solo fuera en ciertos ámbitos de su vida” (Cifuentes, 1998: 177).

Los géneros oficiales escritos en náhuatl seguían de cerca las pautas y normas retóricas españolas para este tipo de documentos (Lockhart, 1991: 8; y Peralta, 2004). Sin embargo, es posible que los hablantes de la lengua mexicana desarrollaran formas de enunciación y de ordenamiento de los datos que recuperaban la composición de los códices prehispánicos o registraban formas retóricas del náhuatl oral (Lockhart, 1992: 351-353). Además, algunos hablantes del náhuatl recurrieron a la escritura alfabética para registrar a su manera la tradición oral que sobrevivió a la destrucción de los libros y, sobre todo, para reinventar periódicamente la historia local.

La diseminación del mexicano escrito pronto adquirió una vida propia, particularmente en Tlaxcala. Es difícil encontrar evidencia de las vías de enseñanza de la escritura, ligadas

40 Luis Reyes había iniciado el trabajo de catalogación de estos documentos, que todavía no se han estudiado.

a la formación de escribientes locales, tal vez mediante un sistema de aprendices.⁴¹ Lockhart afirma que la transmisión de la escritura del náhuatl del siglo *xvi* al *xviii* fue un proceso que no dependió de las instancias eclesiásticas, ya que se desarrollaban estilos propios de caligrafía y redacción, reflejando las variantes particulares del mexicano hablado en cada pueblo (Lockhart, 1992: 343). El oficio de escribir seguramente se extendió más allá de las contadas personas reconocidas y controladas por las autoridades españolas (Karttunen, 1998: 425). Por ejemplo, cierto número de personas era capaz de firmar sus propios testamentos, aunque esto no es prueba de su dominio de la escritura (Rea, 1995). En muchas actas testimoniales del siglo *xvi* se hace constar: “no firmó, por ser mujer” (Sullivan, 1987). Sin embargo, es probable que, durante la Época Colonial tardía, algunas mujeres indígenas también usaran la escritura para defender sus propios intereses (Tanck de Estrada, 1999: 420-421).

Los pueblos tlaxcaltecas sufrieron la explotación, la extracción de tributos y el despojo de tierras que caracterizó a todo el régimen colonial. Las protestas fueron continuas. Las rebe-

liones ocasionales se calificaban de “tumultos” y eran rápidamente reprimidas. Por ello, en la región no prosperó ninguna insurrección armada en contra del gobierno español. En cambio, durante la Época Colonial, muchos vecinos de los pueblos recurrieron a los tribunales para expresar sus quejas y demandas contra las autoridades, tanto indias como españolas.⁴²

Mediante numerosos recursos (como se le llamaba a la correspondencia oficial) y documentos probatorios, las autoridades indias defendían sus privilegios, que no siempre coincidían con los intereses de toda la población indígena. A lo largo de tres siglos, elaboraron textos en mexicano o en español, a fin de hacer valer su palabra en las continuas pugnas entre los poderes civiles y eclesiásticos españoles. En cada coyuntura tomaban partido, jugando a favor o en contra de diversas autoridades (virreyes, intendentes, oidores y la propia Corona). La tendencia general era intentar preservar su autonomía territorial y reducir los tributos y obligaciones (Rendón Garcini, 1996: 53-57). En varias ocasiones, los tlaxcaltecas

41 La evidencia reciente sugiere que jugó un papel importante el autodidactismo.

42 Varios de estos procesos se encuentran en documentos en el Archivo Histórico del Estado de Tlaxcala (AHET), Fondo Colonia, Registro de Instrumentos Públicos. Siglo *xvi*.

usaron la vía diplomática, enviando embajadores a presentar sus peticiones escritas directamente ante la Corte en España. Aprendieron a redactar documentos antiguos para defender sus tierras e incluso elaboraron los presuntos “títulos primordiales”, con los que intentaron recuperar la posesión de las propiedades de los altepetl⁴³ o hacerla valer, por escrito, en contra de la creciente incursión española en su territorio (Gruzinski, 1991; Lockhart, 1992; Karttunen, 1998: 433; y Oudjik y Romero Frizzi, 2003). Todo ello contribuyó a fortalecer el vínculo entre la escritura y la vida política y jurídica en la región.

La relativa autonomía de los gobiernos locales en Tlaxcala favoreció la continuidad del mexicano escrito. La escritura seguramente estaba vinculada al ejercicio del poder, que seguía en manos de las principales familias. Probablemente muchos de los actos de corrupción y abuso de autoridad, como la enajenación ilegal de tierras de los pueblos, eran respaldados por escrito por estas familias poderosas. El saber asociado a la lengua escrita también se concentraba en las cabeceras (don-

de se asentaban los “principales”), a expensas de los barrios sujetos. Sin embargo, en Tlaxcala, como en otras regiones, la élite política indígena se fue ampliando y recomponiendo al acceder diversos grupos sociales a la tierra y a los cargos, así como a la escritura (Rendón Garcini, 1996: 35-42).

A finales del siglo XVIII, muchos poblados indígenas lograron cambiar de categoría, bajo la reorganización del gobierno colonial, lo cual les permitió elegir a su propio Ayuntamiento y alejarse así de los antiguos cacicazgos indígenas, aunque se les sometió a mayor control por parte de las autoridades españolas (Rendón Garcini, 1996: 35-42)⁴⁴. Fue en este periodo cuando el español paulatinamente sustituyó al náhuatl en lo que respecta a los usos oficiales. Lockhart ha situado este proceso entre 1750 y 1800 para la zona de Toluca (Lockhart, 1991), aunque posiblemente fue posterior en Tlaxcala. Este autor lo atribuyó a la progresiva incursión de los españoles o mestizos, quienes fundaron haciendas y obrajes en la región y socavaron la autonomía de las autoridades in-

43 Nombre en mexicano de las unidades territoriales de los pueblos, compuesto por las palabras “agua” y “monte”.

44 Durante el siglo XVIII, la “república india” estuvo cada vez más sujeta a las autoridades españolas; sin embargo, pudo mantener su autonomía frente a la Intendencia de Puebla. Rendón Garcini, 1996, 39.

dígenas. El castellano se fue convirtiendo en la lengua del poder y del prestigio en la región y reemplazó al mexicano como lengua escrita, incluso en el interior de muchos pueblos indios. A partir de entonces, se fue generando y legitimando una distinción conflictiva que asociaba el español con lo escrito y el náhuatl con la comunicación oral.

Hacia finales del siglo XVIII, el Cabildo indígena tlaxcalteca formalmente seguía siendo la autoridad máxima de los llamados “cuatro señorios”. En un periodo de continuos conflictos administrativos, entre 1811 y 1821, la autoridad de Tlaxcala se constituía unas veces siguiendo las fórmulas antiguas, y otras con el nuevo procedimiento de elección. Se creó un Ayuntamiento en 1812 según las reglas de las Cortes de Cádiz, pero en 1815 se reinstauró el Cabildo indígena, que permaneció varios periodos con permiso del Virrey, porque, se alegaba, podrían entrar “rebeldes” si se modificaba el sistema de rotación entre los “principales”. En 1922 se volvió definitivamente al nuevo procedimiento de conformar el Ayuntamiento mediante un Colegio Electoral. Se formaron dos bandos políticos, uno compuesto por 18 “caciques principales” que defendían la antigua costumbre (y su propia jerarquía), y el otro encabezado por españoles o criollos, quienes favorecían la nueva

constitución y alegaban que se habían abolido todas las diferencias legales entre “naturales” y “no-naturales” (Robins, 1996).

Uno de los pleitos más fuertes al pasar de la forma de Cabildo al Ayuntamiento durante estos años fue justamente la entrega de los documentos depositados durante siglos en el arca. Ahí se guardaban las Cédulas, Escrituras, Actas y “cualesquiera papeles” que se encontraban en poder de los funcionarios. Los “18 caciques”, asesorados por un abogado de Puebla, alegaban que solo entregarían los papeles bajo riguroso inventario y con copia, ya que muchos documentos se referían precisamente a los derechos y mercedes que los soberanos habían concedido a los “naturales”, pero no a los españoles⁴⁵. Sin embargo, con la Constitución de Cádiz se afirmaba que ya no había “caciques” ni “indios”, que todos eran “hombres libres”, y que los supuestos 18 caciques no representaban a nadie ni tenían cargo alguno. De hecho, los caciques no contaban con el apoyo de toda la población indígena. En el nuevo Ayuntamiento constitucional, aparentemente quedaron algunos representantes de los pueblos indios, aun-

45 El documento se encuentra en AHET, Fondo municipal (Tlaxcala), Caja 4, exp. 5, fols. 14 y 31. Cfr. Robins, 1996, 98.

que no se hacía referencia a ellos como tales (Robins, 1996).

Ya para estas fechas, los documentos del Cabildo se redactaban en español, pero la ruptura definitiva con la tradición del náhuatl escrito se dio con la Independencia, con la prohibición de su uso para asuntos oficiales. En ese momento, el florecimiento del náhuatl escrito del siglo XVIII “se sumergió en la oscuridad” (Karttunen, 1998: 428). Esta disminución de documentos en náhuatl se aprecia en el Archivo Histórico Estatal y en los archivos parroquiales y locales. Sin embargo, la prohibición no significó el fin de la escritura del mexicano en la vida política de los pueblos, ni la desaparición de los escribientes locales.

Para principios del siglo XIX, es posible que en la región de La Malintzi la población hablante del mexicano se hubiera fortalecido con el régimen del municipio y la constitución de nuevos pueblos. Durante la República Restaurada, tal vez una cuarta parte de los jóvenes indígenas de estos pueblos tuvo acceso a escuelas de primeras letras para niños, y muchos más aprendieron a firmar. Por ello, los tlaxcaltecas de los pueblos se consideraban más “civilizados” que los “indios” de la sierra o de los barrios, e incluso que los mestizos analfabetos que vivían en las rancherías más alejadas de la

capital. Aunque la población seguía hablando mexicano, también podía manejar sus relaciones oficiales en español, recurriendo, como siempre, a los escribientes locales para dar redacción formal a sus peticiones.

Durante el siglo XIX, ciertos impresos en náhuatl —como compendios de leyes traducidos a la lengua, proclamas del emperador Maximiliano y varios discursos del gobernador Próspero Cahuantzi (1884-1911)— seguían siendo referencias importantes en el mundo político.⁴⁶ El mexicano manuscrito se preservó en el mundo local y doméstico, donde se producían borradores de versos, discursos y cartas personales en la lengua hasta inicios del siglo XX.⁴⁷ La participación tlaxcalteca en la Revolución mexicana (1910-1920) propició nuevos usos de la letra impresa en español, e incluso revivió el uso escrito del mexicano para fines políticos. En este movimiento jugó un papel crucial la comunicación escrita, incluyendo la difusión de la Constitución de 1857, considerada una de

46 Las proclamas de Maximiliano fueron traducidas al mexicano por su asesor Faustino Chimalpopoca y publicadas en “Diarios del Imperio”. Sobre el auge del náhuatl a mediados del siglo XIX, véase Cifuentes, 2002, 63-77.

47 Rockwell, entrevistas de campo, 1999 y 2005.

las banderas, así como el intercambio de comunicaciones clandestinas y la lectura pública de manifiestos y comunicados, particularmente del movimiento obrero. El caso más notable fue el de los manifiestos en náhuatl enviados por Emiliano Zapata a los pobladores de la región de La Malintzi.⁴⁸

Durante la Independencia continuó la fuerte tradición que ligaba el uso de la escritura a la esfera jurídica, aunque ya no se escribía en mexicano, sino en español. Aún hoy la población nativa de esta región es particularmente dada a entablar litigios y acudir a los tribunales, con todo lo que ello implica a nivel documental (Hill y Hill, 1999). Por otra parte, los pueblos han emprendido obras de urbanización y desarrollo, sostenidas en un flujo continuo de documentación escrita —peticiones, actas, listas, recibos, ponencias— dirigida a los organismos gubernamentales y a los diputados y gobernadores. Aquellas localidades que no tuvieron una historia de gobierno propio, sobre todo los pequeños barrios dependientes de las grandes cabeceras como San Pablo del Monte y Contla, fueron las últimas en apropiarse de estos usos de la escritura. Es en estos barrios donde aún

se habla la lengua mexicana que había articulado durante siglos la relación de estos pueblos con la escritura.

A pesar de la paulatina pérdida de la lengua, en la región se continuaban reproduciendo los nexos entre la escritura como tal y los ámbitos del poder y de litigio. La fuerte apropiación local de la escritura en mexicano se transfirió a la lengua española y siguió influyendo en la configuración cultural de la región después de la Época Colonial. La participación política de los pueblos indios en el gobierno local y en los destinos políticos de la nación tuvo nexos estrechos con los usos públicos de la escritura. En Tlaxcala, los asuntos de gobierno y los procesos jurídicos civiles constituyen un contexto particularmente importante para el ejercicio de la escritura, probablemente más significativo que otros espacios, como los del trabajo y el comercio, los del ritual y los de la escuela.

5.2. GOBIERNO Y RESISTENCIA EN LOS PUEBLOS TZELTALES

En la región tzeltal se construyó desde el inicio una relación muy distinta con las autoridades españolas, en la cual la escritura aparecía como algo ajeno, como un arma de los poderes dominantes. En primer lugar, las autoridades civiles y los escribanos oficiales nunca empleaban en

48 Estos manifiestos fueron publicados y analizados por León Portilla, 1978.

la lengua local, sino solo el español, o si acaso el náhuatl, la única entre las lenguas indígenas que contaba con alguna legitimidad oficial.

En la región chiapaneca se conocía la lengua y la escritura del náhuatl. La lengua había sido el medio de control tributario y comercial del imperio mexica, que se extendía por el Sotomusco hacia Centroamérica. El náhuatl “se convirtió en la lengua culta, hablada por nobles y “principales”, así como en el vehículo preferido por los mercaderes para el intercambio comercial dentro y fuera de Chiapas” (Vos, 1994: 49). Después de la conquista, el náhuatl continuó utilizándose como *lingua franca*. También fue aceptada como lengua notarial por la administración colonial en Chiapas y otros lugares. En el siglo XVI, la Corona llegó a proponer incluso que los nativos de la zona aprendiesen el náhuatl para poder comunicarse con la administración colonial y con el clero. No obstante, la traducción al español era la norma. Por ejemplo, en el mundo jurídico, los testimonios orales de indios tzeltales se traducían al español y luego se registraban por escrito.

La Alcaldía de Chiapa fue notoriamente severa en la recolección de tributos y la escritura, sobre todo en la forma de los padrones y la contabilidad, se asociaba con el control de los tributarios. Así, en 1735, un religioso informaba:

Los libros que los pueblos tienen y llaman de comunidad, y que el que gobierna actualmente a dado a algunos Pueblos [...], unos libritos de veinte hojas cada una, de a cuartilla, para que en estos, y no en otros, estén los recibos de dichos tributos, y por estos libritos, o quadernos, save que les llevan a los Yndios en unos Pueblos a peso por cada uno, y en otros a dos pesos [...].⁴⁹

En este caso, la escritura no adquirió mayor utilidad en la defensa de los derechos de las comunidades tzeltales. A diferencia de Tlaxcala, se han localizado escasos títulos de tierras pertenecientes a los pueblos tzeltales. Por lo menos en el siglo XVI, los pueblos indios no parecen haber utilizado las leyes y ordenanzas en su propio beneficio, como ocurrió en Tlaxcala. Un fragmento de Fray Tomás de la Torre (siglo XVI) revela lo que percibió en “estas tierras perdidas”: “No hacían el rey ni sus Consejos sino enviar leyes y ordenanzas y santísimas provisiones; pero con besarlas y ponerlas sobre la cabeza cumplían con ellas y echábanlas en una cajas y así estaban las cajas llenas de leyes y la tierra vacía de justicia [...]” (Ruz, 1986: 45, citando a Ximénez, 1971, II: 390-392).

49 “Declaración de [...] Sobre los abusos del Alcalde Mayor”, Ciudad Real, 1735. Publicado en el *Boletín número* 1 del AHDSC, 1981. [sic]

Al principio, “los Zendales no interesaron demasiado a los conquistadores” (Viqueira, 2002: 163). Sin embargo, hacia finales del siglo XVII, se obligó tanto a los tzeltales como a otros grupos chiapanecos a rendir tributos monetarios en lugar de en especie, en uno de los sistemas más crueles de toda la Época Colonial. Para conseguir dinero, los tributarios tenían que vender sus productos al precio del mercado local, salir a trabajar, o bien cultivar y vender cacao, lo cual enriquecía a los administradores españoles. Así, los pueblos proporcionaron tanto tributo como mano de obra para las haciendas de los valles centrales (Viqueira, 1994: 295). Gran parte del dinero quedaba ilegalmente en manos de las autoridades civiles locales y la Alcaldía Mayor, lo cual explica el auge de Ciudad Real en esa época. Otra fuerte influencia en la organización administrativa fue el sistema de “repartimiento”, que obligaba a la población a hilar y tejer mantas con el algodón que se les entregaba periódicamente, así como a comprar las mercancías ofrecidas por las autoridades españolas. Todo ello implicaba el levantamiento de censos de vecinos y listas de tributación y de trabajo.

Apropiarse la escritura en este contexto significaba desarrollar estrategias para hacer

frente a los abusos del poder. Una forma ubicua de la escritura era el padrón, el registro de nombres en función de las disposiciones de tributación y de trabajo obligado. Por lo tanto, los indios desarrollaron tácticas para defenderse de las listas que condicionaban toda transacción con los *caxlanes* (españoles). En un relato revelador, aunque de otra zona, se constata cómo los indígenas de determinada localidad firmaron un acuerdo con el fraile visitador comprometiéndose a dar determinada cantidad de mantas de algodón. Sabían que ellos no tendrían que cumplir con lo acordado en el escrito, ya que la autoridad tardaría en volver, y de todas maneras ésta tampoco había cumplido sus peticiones escritas.⁵⁰ Según Pitarch, el omnipresente funcionario que recorría las comunidades para levantar los padrones terminó conociéndose como el temido *lab* escribano en la cosmovisión tzeltal de Cancuc (Pitarch Ramón, 1996: 155).⁵¹ Pitarch considera

50 Archivo General de Indias de Guatemala (AGIG), Leg. 56, fols. 39v-44v. Relación de derramas: “Información del pueblo de Huitiupán sobre las derramas”. Citado por G. Lenkersdorf, 2003a, 151.

51 En épocas más recientes, según Pitarch Ramón, 1996, 156, éste se ha convertido en el *lab* “pofisol” (profesor), identificado por Guiteras Holmes, 1965, 226.

que este control por listas explica la práctica de ocultar el nombre real, el nombre indígena (Pitarch Ramón, 1996: 153), bajo la cobertura de un apellido común en español que dificultaba la identificación individual.⁵²

El manejo del padrón se volvía más ominoso por la complicidad de autoridades indígenas que abusaban de su posición y manejaban las listas a su conveniencia. Algunos indígenas letrados colaboraban con las autoridades y reforzaban su poder con un manejo exclusivo de la escritura (Gosner, 1991: 90-92). Otra práctica de las autoridades indígenas era ocultar cierto número de tributarios (a quienes no declaraban pero sí les cobraban) para enriquecerse y para poder eximir del pago a sus amigos y familiares (Ruz, 1997: 277). En torno al manejo de las listas se fueron forjando las redes del dominio y la explotación. Aunque el sistema tributario siguió en vigor durante toda la Época Colonial, se intensificó

o se descuidó según la coyuntura. Hubo periodos de mayor explotación de la población indígena, ligada a los sistemas de tributación y de repartimiento (Gosner, 1996). Hubo otros momentos en que el control se relajó debido a las crisis políticas y económicas, permitiendo la emergencia de nuevas formas de organización indígena interna. No obstante, el hecho de tener que pagar tributo en dinero y no solo en especie, marcó en la larga duración las pautas de asentamiento, migración y trabajo, en particular de los tzeltales. Poco a poco, la incursión de los españoles y ladinos que se establecían como vecinos en las cabeceras consolidó el control económico y político de los gobiernos civiles sobre los indígenas (García de León, 1985, capítulo I; Viqueira, 1994; y Viqueira, 2002: 149 y 159-173).

Es posible captar algo de la distancia y el coraje que pueden haber sentido los “naturales” ante estos abusos mediados por la escritura a partir de un texto que proviene del siglo XIX. Se trata de una diligencia del vicario de Huixtán en la que se relata cómo Sebastián, encargado de cuidar el ganado en la hacienda de una cofradía, hacía cuentas ante los “principales” y el propio vicario; según las piedritas que presentaba, se sacaban las cuentas de los novillos que habían nacido, así como de las cabezas que él

52 Sobre esto remito a Ruz, 1995, 58. La abundancia de homónimos entre la población indígena chiapaneca sigue apareciendo en la justicia actual, aunque muchas veces revierte en contra los indígenas, ya que se suele encarcelar a cualquiera que porte los nombres del acusado. Al principio se usaban nombres de los calendarios tzeltales al bautizar a los hijos. Cfr. Ruz, 1986, 29.

había entregado a los “justicias”, o vendido, o que se usaron para la fiesta del pueblo. Todo ello quedaba asentado en un apunte escrito en un acta: “y para que sea verdad lo firmaron conmigo para que conste [todos], menos Sebastián por no saber”. El mozo Sebastián debía conservar su copia de la tarja o lista para presentarla al siguiente año, junto con su nueva cuenta de piedritas. Desde luego, cualquier diferencia entre las piedras y lo que estaba escrito quedaba a su cuenta.⁵³

A pesar del control omnipresente, algunos pueblos tzeltales aprendieron a usar medios escritos para intentar defenderse de las autoridades locales. Un recurso se relacionaba con una vigilancia continua que ejercían sobre las autoridades que se extralimitaban en las reglas de la economía moral local. A lo largo de la Época Colonial, algunos pueblos aprendieron a comunicarse por escrito con las autoridades de Ciudad Real o de Guatemala, y sobre todo con los Oidores y Visitadores reales. Entregaban recados manuscritos, “papelitos” escritos en español o en náhuatl, en los que declaraban en contra de determinados personajes, y que

llegaron a conservarse en los archivos locales o de Indias. Algunas de estas denuncias se usaban como evidencia en los “juicios de residencia” que realizaban los Visitadores para promover o multar a los funcionarios reales de la provincia. En algunos casos, los litigios que se promovían incluían cartas en tzeltal enviadas por las autoridades locales de los pueblos (Ruz, 1986: 66).

La apropiación de la escritura sirvió también para otros fines, como la organización de movimientos de oposición, en especial la rebelión de 1712. Se sabe que los indígenas tzeltales que dirigían esta rebelión sabían leer y escribir, que algunos habían ocupado puestos como fiscales, regidores y secretarios, aunque ya no representaban a las autoridades locales (Gosner, 1991; y Viqueira, 2002: 201-258). Su rebelión se dirigía principalmente en contra de las penosas cargas tributarias impuestas por el Alcalde Mayor, y administradas —en gran medida por vía de la escritura— por autoridades indígenas o españolas en los pueblos. Dirigida desde Cancuc, la rebelión logró aglutinar a unos veinte pueblos tzeltales, tzotziles y ch’oles, aunque hubo muchos que se quedaron al margen de la rebelión. Durante la rebelión, los dirigentes redactaron e hicieron circular cartas, peticiones y manifiestos:

53 AHDSC, Huixtán, VI A3, n° 1829.31. “Diligencia practicada por Cristóbal Gutiérrez y estado en que se encontró la Hacienda San Pedro Pedernal [...]”.

A todos los pueblos de la región llegaron entonces despachos escritos, aparentemente sobre todo en español, por los rebeldes, comunicando a los indios la buena nueva de que “ya era cumplido el término y profecía de sacudir el yugo y restaurar sus tierras y libertad” (Viqueira, 1995: 125).

A los pocos días, estas cartas “se propagaron como pólvora” (Viqueira, 1997: 45), cruzando las fronteras de la provincia de Los Zendales para atraer aliados ch’oles y tzotziles de otras provincias. En ellas, los dirigentes pedían a los pueblos que renunciaran a su lealtad al Rey y que entregaran todos sus bienes, incluyendo libros y papeles, a las nuevas autoridades indígenas en Cancuc. Los vecinos de los diferentes pueblos redactaban respuestas a estas cartas, como muestran los ejemplos conservados en diferentes archivos⁵⁴. Después, los dirigentes llamaron a todos los indios que supieran leer y escribir —generalmente fiscales o maestros de coro— y los nombraron vicarios en una nueva estructura religiosa que desconocía la jerarquía eclesiástica oficial.

En esta ocasión, el uso de la escritura constituyó un arma efectiva ante el control ejercido por las autoridades españolas. No obstante, la rebelión sucumbió finalmente ante las fuerzas armadas enviadas desde Guatemala, con un alto coste en vidas. En particular, muchos de los dirigentes y vecinos letrados huyeron o murieron por la represión (Vos, 1994; y Viqueira, 1995 y 2002: 172). De esta manera, se revirtió la situación de los pueblos tzeltales que habían participado en la rebelión; al perder los vecinos que tenían algún vínculo con la escritura, los pueblos fueron fácilmente sometidos a un control más estricto por nuevas autoridades impuestas por la Alcaldía Mayor. Al levantamiento de 1712 siguieron varios intentos de rebelión, según los informes de las autoridades coloniales. Tal era el temor del poder subversivo de la escritura en manos indias que hay indicios de que en 1743 las autoridades mandaron recoger unas estampas de la Virgen de Cancuc con leyendas alusivas a la insurrección, repartidas por comerciantes holandeses, quienes aparentemente instigaban una nueva rebelión en contra del reino español, en su propio interés (Moscoso Pastrana, 1992).

Durante la Independencia, en Chiapas, a diferencia de Tlaxcala, las leyes de desamortización fueron aplicadas con rigor. Fue particu-

54 Pueden verse ejemplos en Vos 1994, 236-240; y Viqueira, 2002, 201-258. Aparentemente los mensajes entre los rebeldes se escribían en español.

larmente grave la destrucción de la propiedad colectiva de comunidades indígenas, al “liberar la tierra y venderla al mejor postor” (Ruz, 1997: 275). Por lo mismo, se intensificó la reducción de los indígenas a peones “baldíos”. Los relatos de antiguos trabajadores de las fincas muestran cómo el control mediante la escritura en las haciendas y las fincas seguía la pauta colonial: listas y más listas que contenían las interminables deudas adquiridas o heredadas por los trabajadores de las fincas.⁵⁵

A mediados del siglo xx, fue sobre todo esta población de las fincas la que buscó, compró o luchó por su liberación y logró formar los núcleos de población que fundaron los nuevos asentamientos en las Cañadas. La colonización de Selva, la lucha por la tierra y luego por los recursos para hacerla producir, constituyeron a partir de ese momento otro dominio significativo de apropiación de la escritura. Todo el proceso implicó una relación intensa, aunque a menudo inútil, con diversas agencias de los gobiernos federales y estatales y, por supuesto, la entrega y recepción de innumerables papeles. Los relatos acerca de esa

colonización, que se inician casi ritualmente con la memoria del sufrimiento en las fincas, también incluyen detalles de los trámites requeridos, generalmente implicando largos y costosos viajes a Tuxtla para obtener los papeles definitivos de la dotación de tierras. Por otra parte, el proceso cobró sentido a la luz de la interpretación de los textos bíblicos diseminados por la diócesis. En especial, se comparaba el proceso de liberarse del trabajo en las fincas con el “éxodo” de los israelitas, y se esperaba llegar a la “tierra prometida”, la Selva, donde sería posible construir una nueva vida (Leyva Solano, 1995). Los discursos en este sentido son una constante en la memoria histórica de los colonizadores de las Cañadas.

Un momento clave de la organización política de los grupos indios en Chiapas fue el Congreso Indígena de 1974 (Morales Bermúdez, 1991; y García de León, 2002: 163-204), auspiciado por la diócesis de San Cristóbal y el gobierno del Estado. La preparación del evento tomó meses y requirió la formación de traductores y delegados indígenas, y la producción de ponencias y resolutivos (en versión bilingüe), prácticas que transformaron la conciencia indígena del mundo político. El hecho de reconocerse entre sí, con historias y luchas similares, forjó un nuevo sentido de identidad común en-

55 Pueden verse algunos ejemplos en Gómez y Ruz, 1992, donde se relata la experiencia tojolabal; y en Alejos García, 1994, quien recoge la tradición ch’ol.

tre los diversos pueblos mayas de la región, así como una conciencia de la fuerza dada por la posibilidad de asentar sus quejas y propuestas por escrito.

También fueron fundamentales los procesos de organización de las comunidades de las Cañadas, como fue el caso de la formación de la “Unión de Uniones” (Leyva Solano y Ascencio Franco, 1996; y García de León, 2002: 218-237). Las redes de organización en las Cañadas se sostenían tanto por la comunicación en español como por un nuevo uso del tzeltal como *lingua franca* en algunas zonas. La búsqueda de apoyos gubernamentales requería una sofisticación cada vez mayor de los manejos burocráticos y del lenguaje legal. Si bien sobraban “asesores” para este proceso, los líderes de cada asentamiento tuvieron que adentrarse sobre la marcha en este mundo regido por el “papeleo” y la comprobación escrita. Las organizaciones desarrollaron una habilidad excepcional para realizar censos y encuestas, organizar datos y hacer peticiones. Esta experiencia fortaleció “su proceso de educación informal, principal medio por el cual se han alfabetizado y concienciado los campesinos de la zona” (Leyva Solano y Ascencio Franco, 1996: 190).

Paradójicamente, la experiencia de estas décadas alimentó la profunda desconfianza que

tenían los habitantes de la Selva en el proceso administrativo y legal con las autoridades, resultado de promesas escritas y firmadas que nunca se cumplían y que han caracterizado al “mal gobierno” desde tiempos coloniales. Así, llegó el levantamiento de 1994 y, nuevamente, se firmaron una serie de acuerdos sobre derechos indígenas con la dirección zapatista y las autoridades del gobierno federal en San Andrés en 1996, que aún no se han cumplido.⁵⁶ No obstante, como ocurrió con movimientos similares en otras épocas y otras latitudes (Justice, 1994; y Biller, 1994), el movimiento indígena zapatista ha dado nuevo sentido y razón de ser a la escritura, pero esa historia se escribirá después, seguramente por los propios protagonistas.

6. ESCRITURA, ESCOLARIZACIÓN Y CULTURA

Quiero analizar, por último, el dominio de la educación formal que, desde luego, no ha sido independiente de las instituciones religiosas y políticas. Aunque frecuentemente se

56 En 2001 se promulgó una ley de derechos indígenas que las organizaciones no aceptaron porque no cumplía con los Acuerdos de San Andrés.

adjudica a la escuela un papel central en la alfabetización de los pueblos, éste ha sido solo uno de los medios de difusión de la escritura (Graff, 1987; y Castillo Gómez, 1997: 297). De hecho, la escuela elemental ha sido un contexto relativamente reciente de adquisición de la lengua escrita en todo el mundo. Desde la perspectiva adoptada en este ensayo, la escuela se concibe también como un contexto más de uso de la escritura, con sus prácticas y efectos particulares.

6. 1. LA ESCOLARIZACIÓN DE LA POBLACIÓN TLAXCALTECA

Los relatos de la historia colonial de Tlaxcala siempre destacan la fundación de la escuela franciscana destinada a los hijos de las familias nobles indígenas. Se trataba de un régimen monástico cuyo objetivo era adoctrinar a los jóvenes en la nueva fe, en contra de las costumbres de sus padres. En la década de 1540 a 1550, la escuela de los franciscanos recibió a más de 500 jóvenes indígenas (Gibson, 1991: 50). Sin embargo, este esfuerzo inicial pronto se abandonó. La posibilidad de que los jóvenes tlaxcaltecas continuaran estudiando requería que se trasladaran a la lejana ciudad de México, al Colegio de Tlatelolco, y cuando éste decayó, a la Universidad, fundada a finales del siglo XVI,

que por entonces admitía tanto a criollos como a indios (Kobayashi, 1985: 287).

A lo largo de la Época Colonial, la instrucción religiosa de los indios fue un mandato eclesiástico y monárquico constante a las órdenes religiosas; generalmente implicaba la castellanización y la enseñanza de las primeras letras (Gonzalbo Aizpuru, 1996). Pese a ello, poco se sabe de la constancia o calidad de los esfuerzos de los franciscanos por fundar escuelas de primeras letras en los pueblos tlaxcaltecas. Con la secularización de las doctrinas, el clero secular aparentemente se desinteresó de esta obligación. En el siglo XVIII, una serie de cédulas y ordenanzas reales prescribían la fundación de escuelas en los pueblos indios⁵⁷, bien a cargo de la caja de comunidad o bien del producto de una parcela destinada a ello; en realidad el proceso fue lento.

Fue finales del siglo cuando empezó a hacerse realidad la institución escolar en los pueblos de indios. Para la primera década del XIX, buena parte de los 111 pueblos de Tlaxcala contaban con escuela registrada. En algunos pueblos, algunas niñas indígenas posiblemente

57 Cédulas del 5 de noviembre de 1782 y del 7 de junio de 1815. Gonzalbo Aizpuru, 1996. Tanck de Estrada, 1999, 153-214 y 561, citando a Velasco Ceballos, 1945.

te tenían acceso a la doctrina en las “amigas” o “migas”, es decir, escuelas para niñas (Tanck de Estrada, 1999: 420). Ciertamente, como en Europa, asistir a estas escuelas no era sinónimo de aprender a escribir. Los alumnos se clasificaban rigurosamente en “los de leer” y “los de escribir”, que eran los menos. Se progresaba del catecismo a la cartilla y luego al catón, libro clásico de moralejas y lecturas religiosas (Véase Castañeda, 2004: 35-66). Aprender a leer en las escuelas coloniales, y aún en el siglo XIX, era una práctica estrechamente asociada con la formación religiosa. Aprender a escribir requería una disciplina excepcional, tanto por los métodos y castigos utilizados, como por la dificultad misma de dominar los trazos con los instrumentos de la época, como las plumas de ave. Al terminar de aprender a escribir y realizar las cuatro operaciones, el camino de la escolaridad llevaba al seminario, una posibilidad distante para la mayoría de los niños indígenas de Tlaxcala.

No obstante, el sostenimiento local de las escuelas iniciaba a buena parte de los vecinos de los pueblos en el largo proceso autodidacta de aprender el español, leer y escribir. La formación religiosa y musical dada en las escuelas contribuía a la continuidad de las celebraciones religiosas, particularmente la forma-

ción de coros, en poblados que no contaban con la presencia continua de un cura. El servicio rotativo en los cargos locales permitía a los varones actualizar y desarrollar los rudimentos adquiridos en las aulas, por lo menos la capacidad de firmar. Además, en cada pueblo, algunos hombres desarrollaban la habilidad de escribir y cubrían las necesidades del pueblo como escribientes locales y secretarios. Es importante recordar que, en estos tiempos, poder escribir se consideraba un saber especializado más —tal vez equivalente al saber del granicero o del músico— y no un derecho común o un conocimiento necesario para todos. Dada esta restricción, y dados los vínculos entre la escritura y los procedimientos de gobernación, escribir era un saber que conducía hacia los puestos de mayor poder.

Durante el siglo XIX, el acceso escolar a la lengua escrita progresó parejo a la fundación de los pueblos. En 1817, con la difusión en la Nueva España de una cédula real de Fernando VII sobre educación indígena,⁵⁸ “la presencia de un ‘maestro de escuela’ si-

58 Archivo General de la Nación (México D. F.) (AGN), Archivo Histórico de Hacienda, vol. 441, Real Cédula del 14 de noviembre de 1816, promulgada el 10 de julio de 1817. Cfr. Tanck de Estrada, 1999, 561.

guió figurando como uno de los requisitos para formar nuevos pueblos” (Tanck de Estrada, 1999, 561-562). También existía un fuerte control de las autoridades coloniales (y luego de los prefectos políticos) sobre el financiamiento y la asistencia a las escuelas municipales de primeras letras.⁵⁹ A partir de la República Restaurada, el gobierno estatal empezó a asumir cada vez mayor proporción del coste de la educación pública. Los datos de escolarización para 1874, sugieren que la mayoría de los pueblos indios de La Malintzi llegaron a sostener una escuela de primeras letras para varones. Dado este doble apoyo, Tlaxcala logró niveles de escolarización relativamente altos, sosteniendo el primero y luego el segundo lugar en el país en escuelas por número de habitantes.⁶⁰ Antes de la Revo-

lución Mexicana, las comunidades siguieron contribuyendo oficialmente al sostenimiento de las escuelas mediante impuestos personales y el producto de los terrenos de “Instrucción pública” que ingresaban al Fondo de Instrucción Pública, gestionado por el gobierno estatal. Después, siguieron contribuyendo al sueldo y al sostenimiento de maestros y auxiliares, así como a la construcción y al equipamiento de la escuela.

Aunque a veces se sostiene que la escuela propició la transición hacia el uso del español, no es seguro que esta asociación fuera lineal. No es fácil encontrar información acerca de lo que ocurría dentro de las aulas de los pueblos indios de los siglos XVIII y XIX. Al principio, se generó un debate acerca de la conveniencia o no de sustituir las lenguas indígenas por el castellano, tanto en la doctrina como en el gobierno civil, y de ello dependía que se enseñaran estas lenguas en las escuelas. La presencia de catecismos y silabarios impresos en náhuatl en estos siglos indica que se aprendía a leer también en esta lengua,⁶¹ aunque a veces estos materiales se

59 AHET, Fondo Municipal, años 1832 a 1857.

60 En 1874, después de la restauración de la República, había preceptores de niños en 192 localidades de Tlaxcala, incluyendo seguramente todos los pueblos de la región de La Malintzi. En 1907 había 252 escuelas, de las que alrededor de 100 eran para niñas. AHET, Fondo Revolución y Régimen Obregonista, Expediente 301-75. Datos tomados de una copia impresa del “Cuadro preparado por la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, Sección de archivo, estadística e información, a cargo de Miguel E Schultz”, diciembre de 1909.

61 Existía un *Silabario del uso de letra y raíz de palabras de que se compone el idioma mexicano, según el uso manual de los llamados indígenas de Tlaxcala...*

redactaban en versiones clásicas algo distantes del mexicano hablado localmente (Tanck de Estrada, 1999: 407-411; y Cifuentes, 2002: 64-70). Después de la Independencia, la enseñanza del español llegó a ser obligatoria, pero todavía aparecen materiales impresos en la lengua mexicana, que tal vez indican que “de hecho parte de la enseñanza impartida en las clases se hacía en el idioma indígena” (Tanck de Estrada, 1999: 433). Se sabe que durante el siglo XIX, circulaba en Tlaxcala un catecismo en mexicano y en español publicado en Puebla,⁶² con la recomendación de usarse en las escuelas.

El uso de estos materiales a principios del siglo XIX sugiere que muchos maestros hablaban mexicano como primera o segunda lengua (Tanck de Estrada, 1999: 381-383). Algu-

nos maestros fueron adquiriendo mayor independencia del clero, respondiendo más bien a las consignas de los propios vecinos, quienes unas veces insistían en que fueran hablantes de la lengua local y otras preferían un preceptor que les asegurara el dominio del castellano (Tanck de Estrada, 1999: 385-387). Los vecinos recurrían a las personas más letradas de la región, en general hablantes del mexicano; en ocasiones, estas personas ejercían simultáneamente, o en alternancia, los oficios de escribiente y de preceptor.

Mientras las escuelas eran sostenidas por las comunidades tlaxcaltecas, la diferenciación social que producían se manifestaba en dos sentidos fundamentales: uno relacionado con el género, ya que muy pocas mujeres aprendían a leer y menos a escribir; y otro que distinguía a los pocos hombres que aprendían a escribir, además de leer, del resto. Casi no había oportunidades para seguir estudiando en el Estado, por lo cual ahí se detenía el proceso educativo formal. Cuando el gobierno de Próspero Cahuantzi, gobernador durante el mandato de Porfirio Díaz, tuvo bajo su responsabilidad la mayor parte del presupuesto educativo a finales del siglo XIX, se fueron concentrando los recursos del ramo en las cabeceras de distrito, donde se abrieron escuelas

muy útil para las escuelas y para toda clase de personas que quieran aprender este idioma...., publicado en Puebla en 1847. Número 1343 del catálogo de Contreras García, 1985, 727. Por otra parte, según Tanck de Estrada, 1999, 562: “Durante la última década de la colonia, [...] la enseñanza y la alfabetización se llevaban a cabo en las lenguas vernáculos”.

62 *Clara y sucinta exposición del pequeño catecismo, impreso en el idioma mexicano....*, Puebla: Oficio del Oratorio de San Felipe Neri, 1819. Ejemplar conservado en el AHET.

primarias superiores (5.º y 6.º grados), tanto para hombres como para mujeres. A cambio, se cerraron las escuelas unitarias en los ranchos y los barrios indígenas, o bien se dejaron a cargo de los vecinos y de los dueños de las haciendas.⁶³ En las escuelas urbanas de los pueblos empezaron a trabajar maestros procedentes de las escuelas normales de otros Estados, como Puebla y Veracruz; se enseñaron nuevos contenidos y se inculcaron hábitos de “urbanidad”. Aunque se ofrecían becas a muchachos destacados de los pueblos, la modernización porfiriana abrió una brecha mayor entre los jóvenes de los barrios indígenas y los de las cabeceras de mestizos y de hablantes del español. El modelo urbano influyó en todas las escuelas, incluyendo las rurales, que tendieron a adoptar prácticas escolares de éste, particularmente para las ceremonias. Esta tendencia hacia la concentración de recursos en las localidades urbanas continuó durante todo el siglo xx, salvo en un breve periodo (1923 a 1933) en que se impulsó la escuela rural mexicana.

A pesar del desplazamiento notorio de la lengua, a principios del siglo xx, aún se encon-

traban maestros que provenían de los pueblos tlaxcaltecas y que usaban la lengua local para comunicarse con los padres y los niños monolingües, aunque en clase insistían en el uso del español.⁶⁴ Para entonces, los materiales impresos en náhuatl habían desaparecido de las aulas.⁶⁵ En el ámbito escolar, se había ido imponiendo el uso exclusivamente oral del mexicano, mientras que aumentaba el uso tanto oral como escrito del español. La tendencia coincidió con la distribución desigual de las dos lenguas en otros ámbitos.

La expansión de la escolarización a lo largo de los siglos xix y xx no fue un proceso progresivo. Al establecerse nuevos asentamientos o colonias, a veces las generaciones fundadoras tenían mayor experiencia escolar que los hijos, por el tiempo que duraba poder conseguir que se les asignara un maestro. La asistencia a la escuela se vio afectada por diversos acontecimientos, desde epidemias y revueltas hasta el trabajo infantil y la resistencia frente a los programas federales.

64 Rockwell, entrevistas de campo, 1986-1994 y 2005.

65 Esta zona de Tlaxcala no cedió al indigenismo oficial y fue solo a finales del siglo cuando se establecieron algunas escuelas bilingües con la consigna de salvar la lengua.

63 Las escuelas oficiales para niños descendieron de 192 a unas 150 en este periodo.

Algunos maestros afirmaban que no hasta la década de 1960 cuando se logró que la mayor parte de la población rural inscribiese a sus hijos en la escuela para cursar los estudios elementales (1° a 4° grados). Aunque los niveles de escolarización aumentaron considerablemente hacia finales del siglo xx, se mantuvo la fuerte desigualdad entre los barrios indígenas, por un lado, y los pueblos y cabeceras por otro.

Desde finales del siglo xix, la relación escolar con la escritura se establecía por medio de libros de texto publicados en español. Primero se difundieron los libros comerciales y, a partir de la década de 1930, empezaron a circular libros oficiales que representaban la educación centralizada del siglo xx. Es difícil imaginar cómo se utilizaban los libros en otras épocas. A finales del siglo xx era posible observar cómo algunos maestros de primaria solían mediar en la interpretación de los libros; ampliaban y explicaban los textos en términos más accesibles a los niños.⁶⁶ En el curso de cuatro a seis años, la mayoría de los niños de los pueblos aprendía lo suficiente para seguir utilizando la escritura en la vida cotidiana,

así como para participar en los actos de gobierno local y acceder a trabajos fuera de su localidad.

A lo largo del siglo xx, el umbral de la “república de las letras” se elevaba cada vez más, debido al establecimiento de la secundaria, y luego la preparatoria, como requisitos para acceder a la educación superior.⁶⁷ Los pocos habitantes de los pueblos que continuaban el nivel universitario tenían que sostener una relación distinta con el texto escrito y con la escuela misma, y no era fácil. No obstante, algunos jóvenes llegaron a ser profesionistas y regresaron a sus pueblos en una época, los años ochenta, cuando ya solo las generaciones mayores hacían uso cotidiano de la lengua mexicana. En la actualidad, estos logros educativos de los pueblos suelen ser un motivo explícito de orgullo local. Como en otras regiones, el reciente flujo de migración hacia los Estados Unidos hace cada vez menos

66 Describo el proceso observado en aulas de la región en Rockwell, 1991.

67 A principios de siglo, el Instituto Científico y Literario daba certificados de “preparatoria”, después de superar una serie de exámenes, a jóvenes que intentaban inscribirse en escuelas superiores en Puebla o en la capital. Éste se cerró y no volvió a haber preparatoria hasta mediados del siglo xx. La Universidad Autónoma de Tlaxcala se fundó en 1976.

atractivo para los jóvenes el arduo camino escolar hacia una carrera profesional.

Hacia finales del siglo xx, se aceleró la progresiva pérdida de la lengua mexicana en la zona (Hill y Hill, 1999). Actualmente, es raro encontrar cualquier uso del náhuatl escrito en la región que no sea el de un especialista que trabaje en contextos universitarios o culturales con el propósito explícito de estudiar o revitalizar la lengua. Algunos jóvenes bilingües que han seguido carreras universitarias como Historia y Lingüística renuevan su compromiso con la lengua y aprenden a escribirla. También hay algunos intelectuales en los pueblos, personas que han estudiado las fuentes escritas del náhuatl clásico y que publican en la lengua, contribuyendo así a legitimarla entre los hablantes nativos.⁶⁸ El uso reciente de la escritura de la lengua mexicana, que a veces se percibe como novedad, de hecho recupera una relación con la escritura que ha encontrado diversas expresiones a lo largo de cinco siglos. Sin embargo, son escasos los apoyos oficiales o sociales para el estudio y la publicación de textos en la lengua mexicana de Tlaxcala.

68 Por ejemplo, el maestro Isaías Bello Pérez, de Tlaxiaco, Municipio de Santa Ana Chiautempan, poeta y estudioso de la lengua náhuatl.

6.2. LA CONFLICTIVA ESCOLARIZACIÓN EN LAS ZONAS TZELTALES DE CHIAPAS

En la provincia de Chiapa los primeros frailes no propiciaron la educación formal para indígenas, como fue el caso de la región tlaxcalteca. Los dominicos que se hicieron cargo inicialmente de la región tzeltal se dedicaban a la formación de religiosos españoles y, más adelante, de los fiscales y maestros de coro de los pueblos. Sin embargo, no solían establecer escuelas de primeras letras para los niños en general. Por ello, la historia de la escolarización es mucho más difícil de seguir en esta zona. Por alguna vía poco estudiada, en los pueblos se fue formando a lo largo del periodo colonial una clase indígena “ladina”, es decir, hablante del español, encargada tanto de los aspectos religiosos como del control de los tributos y del trabajo obligado (Gosner, 1991). De este grupo provenían, como se ha visto, tanto los líderes de las sucesivas rebeliones, como las autoridades locales que aseguraban el control político de la Colonia.

Fue hacia finales del siglo xviii, a consecuencia de las continuas cédulas al respecto, cuando se empezaron a establecer escuelas en los pueblos de indios. Todo pueblo con más de 100 tributarios, al igual que los de la Nueva España, estaba obligado a sostener escuelas a cargo de

las cajas de comunidad. Los tributos eran más altos en la Alcaldía de Chiapas que en Tlaxcala y la prohibición de gastos para las celebraciones religiosas más rigurosa, por lo cual había cierto sobrante, controlado desde Ciudad Real, para los sueldos de los maestros (Tanck de Estrada, 1999: 211-214 y 561; véase también Velasco Ceballos, 1945). Aunque las cifras educativas generales para Chiapas son favorables, es probable que la zona tzeltal, con pautas de asentamiento más dispersas que otros grupos, haya quedado rezagada. Sin embargo, las cabeceras más pobladas contaban con maestro, por lo menos en ciertos periodos. Por ejemplo, en 1796 se envió a Cancuc al maestro Isidro Ruiz a atender a unos 200 niños varones que se encontraban en el pueblo. Se le asignó un sueldo y se le ordenó no pedir más dinero o apoyo en especie por parte de la población.⁶⁹

A diferencia de la zona nahua de Tlaxcala, eran pocos los municipios tzeltales en Chiapas. En 1799 posiblemente habría una decena de pueblos tzeltales que estarían en condiciones para pagar a un maestro. Se han documentado “centros de educación indígena” en las cabeceras mayoritariamente tzeltales de Oxchuc, Te-

nejapa, Cancuc y Ocosingo (Tanck de Estrada, 1999: 284). Estos cuatro pueblos contaban en total con un padrón de 627 niños en edad escolar (un promedio de 157). Considerando que un maestro podía atender a unos 50 alumnos (aunque normalmente eran muchos menos), es probable que la tercera parte de los niños empadronados de estas cabeceras asistieran a clase por algún tiempo. Los maestros generalmente eran españoles o mestizos contratados desde Ciudad Real, por el funcionario a cargo de los fondos de las comunidades. La ausencia de materiales impresos en tzeltal para esta época sugiere una práctica escolar centrada en la lectura de la doctrina en castellano y, en contados casos, la escritura y la aritmética. Los maestros recibían a los hijos de familias no-indígenas que vivían en los pueblos, aunque les cobraban una cuota adicional. Las condiciones de acentuado racismo y distinción de casta que Viqueira ha descrito para esta región probablemente se expresaban en las escuelas (Viqueira, 1994), con la consecuente exclusión o auto-exclusión de la mayoría de los niños indígenas monolingües.

La situación no mejoró con las reformas de principios del siglo XIX. En un informe de 1814, se constataba que “hay en algunos Pueblos escuelas de primeras letras, y a los maestros que

69 AHDSC, Documento VIIIIB, I. III CS, Cancuc, 1796-1797.

en ellas enseñan se les satisface de los fondos de comunidades, pero con estas escuelas por el método que están gobernadas ningún adelante se advierte [...]”.⁷⁰ Entre los pequeños poblados tzeltales, que pasaban por frecuentes periodos de epidemia y hambruna, no llegó a tener fuerza la práctica observada en Tlaxcala de sostener maestros a cargo de los padres de familia y no hay noticia de escuelas fuera de las cabeceras.

Fue en los primeros años del siglo XIX cuando llegó a Chiapas el dominico Fray Matías de Córdoba, gran lector de los escritores de la Ilustración y autor de muchas obras, además de futuro prócer de la Independencia. Fundó una imprenta y promovió la publicación de folletos y periódicos. Se le recuerda por su preocupación por la alfabetización, para lo cual promovió la creación de escuelas en los pueblos, conforme establecían las nuevas ordenanzas de las Cortes de Cádiz. También inventó un método fonético de alfabetización

en castellano, con lo cual esperaba acortar el tiempo necesario para traer la Ilustración al Nuevo Mundo (Aubry, 1988b: 13-14). No obstante, después de la Independencia, eran relativamente pocos los tzeltales adultos que sabían leer y escribir, lo que provocó que los puestos de secretario de los ayuntamientos fueran ocupados por ladinos o españoles que se habían asentado en los poblados indígenas (García de León, 1985).

Hacia mediados del siglo XIX, la mayoría de los indígenas ya no vivían en los pueblos reconocidos, e incluso varios asentamientos perdieron el rango de pueblo. Con la desamortización, nacionales y extranjeros acapararon las tierras comunales para establecer fincas y haciendas. En 1885 poco más de 8.000 personas vivían en los pueblos; por el contrario más de 230.000 habitaban en fincas y en rancherías como peones “baldíos” (Ruz, 1995: 67). En las fincas rara vez había escuela para los niños tzeltales y, a veces se les prohibía a éstos aprender a leer y a escribir. Aun para las familias que permanecían en los pueblos, el trabajo temporal en las fincas y el continuo movimiento en busca de tierras de cultivo impedían la escolarización regular de la mayoría de los niños. No obstante, el trabajo en las fincas sí permitía a muchos niños y hombres aprender el español, y no pocos también

70 “Reporte de la Corona de F. A. D.”, 17. Se encuentra publicado en el *Boletín del Archivo Histórico Diocesano*, 6, V, 1-2, 1994 (*Chiapas 1813-1876: Las vivencias de los tiempos de transición*). Comparar con los escritos del fiscal Esponda y Olachea reproducidos en Tanck de Estrada, 1999, 211-214.

aprendieron a leer y a escribir con la ayuda de alguna persona letrada.

La fundación de escuelas en los pueblos de los Altos empezó realmente en la última mitad del siglo xx. El organismo indigenista dirigido por Erasto Urbina había reclutado desde los años treinta a jóvenes bilingües como intermediarios con los pueblos. Entre ellos y sus hijos fueron escogidos los primeros promotores bilingües del centro chiapaneco del Instituto Nacional Indigenista, fundado en 1951. Estos jóvenes establecieron escuelas en la zona tzeltal (aunque a menudo hablaban otra lengua) (Viqueira, 2002: 355). El servicio de promotores bilingües pasó a la Secretaría de Educación Pública en 1972; estaba destinado básicamente a castellanizar a los niños de los pueblos e impartirles los primeros grados de primaria, para enviarlos después a los internados o albergues de la región.⁷¹ No obstante, los promotores aspiraban a más: continuaron sus estudios y lograron plazas como maestros dentro del nuevo sistema de escuelas bilingües.⁷²

71 Un sistema de semi-internados ubicados junto a las escuelas primarias oficiales.

72 Sobre la Historia de la Educación indígena en el siglo xx remito a Bertely Busquets, 1998.

Durante algunas décadas, el indigenismo promovió el uso de lenguas indígenas en la educación y publicó folletos, periódicos, guiones, títeres y cartillas en tzeltal y otras lenguas. Por primera vez en siglos, los indígenas de Chiapas pudieron ver su lengua en forma impresa, aunque su uso seguía estando restringido a los ámbitos escolares y culturales del indigenismo. Aun así, en fechas recientes, un pequeño grupo de escritores indígenas ha empezado a producir una literatura escrita en sus lenguas, dentro de diferentes programas culturales tanto oficiales como no-gubernamentales. Dados estos antecedentes, en las comunidades se empieza a legitimar la tarea de dejar constancia documental de la tradición oral relatada por los “principales” y a exigir copias de los trabajos y estudios de los investigadores que llegan a sus localidades (Karttunen, 1998; León Portilla, 1992: 310-336; y Aubry, 1988c).

La respuesta indígena ante la expansión escolar del siglo xx no ha sido unívoca. Entre el abandono de los maestros y el rechazo de las comunidades, la escolarización en las comunidades indígenas ha sido más bien un proceso interrumpido. Aubry sintetiza esa respuesta señalando dos estrategias: la resistencia y abierta oposición (ocultar a los niños, actos de sabotaje, quema del local); o bien la actitud de intentar

“tomar las armas del opresor no indígena”, exigir el cumplimiento de los maestros y la enseñanza del castellano, ante todo, para evitar el estigma asociado con el monolingüismo en tzeltal (Aubry, 1988a). Por otra parte, la posibilidad de concluir la primaria y de contar con becas para continuar los estudios, con miras a obtener la codiciada plaza de maestro bilingüe, a menudo ha sido controlada por los caciques indígenas locales, y no necesariamente ha correspondido a los logros académicos de los estudiantes. En aquellas zonas tzeltales en donde los niños han podido ir a las escuelas, las quejas de los padres de familia han sido constantes. Las familias expresaban entre otras cosas su preocupación porque sus hijos no habían aprendido a hablar “la castilla” y “ni siquiera saben escribir una carta”.⁷³

La historia escolar de las poblaciones tzeltales en las Cañadas ha sido distinta, ya que a este lugar los servicios oficiales no llegaron durante la mayor parte del siglo xx. Los intentos de establecer escuelas entre los años 1970 y 1994 tuvieron poco éxito. Algunos maestros fueron rechazados por las propias comunida-

des por diferentes motivos (ausentismo, alcoholismo, castigos extremos, falta de respeto, intromisión) que quedaron registrados en actas comunitarias en las que se pedía la sustitución del maestro, incluso si era bilingüe. Por lo general, los maestros normalistas se negaban a trasladarse a la Selva o asistían irregularmente al trabajo. Para suplir estas carencias, el gobierno creó, con subvenciones internacionales, otros programas para los cuales se reclutaban promotores locales. La gran dispersión de la población y la inestabilidad de estos programas compensatorios convirtieron el aprendizaje escolar en un proceso interrumpido y lento. En suma, entre los tzeltales, la relación con la escritura mediada por la escuela ha sido bastante más frágil y ajena que en el caso de los pueblos indígenas de Tlaxcala.⁷⁴

7. LA APROPIACIÓN INDÍGENA DE LA ESCRITURA

Los bosquejos históricos del destino de la escritura en tres dominios distintos de la vida en

⁷³ Véase una descripción de la escuela de Oxchuc en 1942 en Villa Rojas 1990, 761-771; así como testimonios en Rovira, 1997, 159-161. Rockwell, entrevista de campo, 1997.

⁷⁴ La población tzeltal, en general, muestra un rezago notable y comprensible dada su historia, frente a los promedios nacionales de estudios primarios.

los pueblos indios sugieren varias reflexiones. Tanto en el caso de los tlaxcaltecas como en el de los tzeltales, por diferentes caminos, los idiomas de los pueblos se fueron convirtiendo de lenguas escritas en lenguas “sin escritura”. Después de la conquista, la escritura alfabética del náhuatl se desarrolló con fuerza durante casi tres siglos, y sobrevivió en espacios privados otros cien años. Poco a poco el náhuatl fue desplazado por el castellano, la lengua oficial, hasta quedar constreñido al ámbito local y la forma oral. La historia del tzeltal fue más violenta. Después de la conquista, la lengua fue subordinada a la doble hegemonía del castellano y del náhuatl como lenguas escritas. En palabras de Andrés Aubry: “Nunca pensamos que las lenguas mayas [...] hayan sido “culturas orales”. Agrega que el saber expresado en esas lenguas “fue dominado y reducido por una desalfabetización orquestada, planificada desde la Conquista y ulteriormente controlada [...]” (Aubry, 1988c: 5). La práctica de escribir en tzeltal siempre tuvo que luchar contra la desautorización y el desprestigio. Aun así, encontró resquicios, particularmente en el ámbito religioso, donde a finales del siglo xx emergió como forma legítima de expresión. Privados de la escritura de sus propias lenguas, los pueblos tzeltales concentraron sus esfuerzos en la elab-

boración de una tradición oral y desarrollaron formas sociales alternativas de conservación, transmisión o reinención de sus saberes y prácticas culturales, incluyendo formas gráficas y bordadas.

Sin embargo, no termina aquí la experiencia histórica de los pueblos con la lengua escrita. Así como se apropiaron a su manera de la lengua castellana, los pueblos indios también recurrieron a la escritura del español para usos específicos. Los dominios oficiales en que se desenvolvió la escritura fueron distintos en cada caso. En Tlaxcala, al desaparecer la escritura oficial del náhuatl, la elaboración de escritos notariales, peticiones y actas se realizó en castellano. Este dominio continuó siendo fundamental para la producción escrita en la región. Tanto en el mundo de los litigios civiles, como en el creciente trato con los gobiernos centrales, la gestión dependía de un hábil manejo de todo tipo de documentos, incluso en aquellas comunidades donde existía escaso uso local de la lengua escrita (Rockwell, 2001). Es inevitable preguntarse qué hubiera sucedido con el náhuatl de haberse mantenido su uso como lengua escrita y oficial después de la Independencia. En esta región, la continuidad de un uso legítimo de la escritura del mexicano en los ámbitos públicos posiblemente hubiera

contribuido a mantener el prestigio de la lengua, evitando así el fuerte estigma asociado con ser hablante del mexicano que se observa actualmente.

En la zona tzeltal, fue durante los movimientos de resistencia religiosa y política cuando más se aprovecharon los saberes locales de la escritura como medio para vincular entre sí a los diferentes pueblos indios, así como para enviar denuncias y peticiones a las autoridades lejanas. El conocimiento de la escritura en estos pueblos tendía a concentrarse en pocas manos. Los escribientes y las autoridades indígenas que sabían leer y escribir adquirían un poder excepcional. Algunos respetaban el compromiso con las comunidades en el uso de ese poder; otros, probablemente muchos, lo traicionaban, aumentando así la desconfianza de los pueblos hacia el mundo escrito y ladino, o bien abonando el interés por una distribución más igualitaria del saber escribir.

También fueron distintas las estrategias adoptadas por los dos pueblos para lidiar con el mundo escrito de la administración y la dominación. La estrategia de aprender a usar las armas jurídicas de los gobernantes predominó entre las autoridades indias de la región tlaxcalteca. Los tzeltales, en cambio, buscaron ma-

neras de defenderse de las temidas listas y de ocultar sus propios usos de la escritura. Entre sus tácticas, se encontraba la de no depender de la escritura y no exponer todo por escrito. Es decir, los tzeltales (como otros pueblos dominados) aprendieron a no poner por escrito todas las fuentes del saber que sostenían y sostienen la vida rural, y optaron por mantenerlas vivas en la memoria colectiva. Reprodujeron los saberes por la vía oral, en sus propios espacios educativos, en la casa y en la milpa, y los pusieron al servicio de todos, protegiéndolos a la vez del ojo dominante.⁷⁵

Es posible que la historia sea diferente para otros pueblos indios, incluyendo algunos tan cercanos a estos dos como los nahuas de Morelos y los tzotziles de Chiapas. Estudiar la experiencia histórica de otros grupos daría información más amplia sobre ese mundo de relaciones con la escritura que queda oculto bajo la noción errónea de “culturas orales”. En cada caso, la experiencia histórica con la escritura fue canalizada por acciones precisas de iglesias y órdenes, gobiernos coloniales y agencias indigenistas, escuelas y organizaciones de todo tipo. Esa historia también lleva el

75 Sobre el juego de lo oral como arma de los “débiles” véase Scott, 1990, 160-162.

sello de los movimientos sociales, de las disidencias religiosas y las resistencias culturales que cada pueblo cultivó. Lejos de representar una progresión lineal que asocia lo “primitivo” con lo oral y lo “civilizado” con lo escrito, estas historias hablan de procesos complejos en los que intervienen las decisiones de grupos en el poder, así como de los propios pueblos. La escritura en sí misma no explica los derroteros históricos; más bien es necesario aclarar las circunstancias históricas que condicionan la apropiación de la escritura.

Andrés Aubry recordó la leyenda maya del “libro robado” (Aubry, 1988c), una versión mítica del robo de la palabra escrita por el poder colonial en Chiapas. Retomando esta leyenda, Armando Bartra afirma que la historia de la escritura de ese libro no ha terminado, ya que los pueblos indios han tomado la palabra y la han hecho pública por todos los medios disponibles en este nuevo siglo (Bartra, 1998).

BIBLIOGRAFÍA

- Alejos García, J. 1994 *Mosojántel: etnografía del discurso agrarista entre los ch'oles de Chiapas* (México: Universidad Nacional Autónoma de México).
- Ara, Fray Domingo de 1986 *Vocabulario de lengua tzeltal según el orden de Copanabastla*, edición de Mario H. Ruz, (México: Instituto de Investigaciones Filológicas; Universidad Nacional Autónoma de México).
- Aramoni Calderón, D. 1992 *Los refugios de lo sagrado: religiosidad, conflicto y resistencia entre los zoques de Chiapas* (México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes).
- Aubry, A. 1982 *Cuando dejamos de ser aplastados* (México: Instituto Nacional Indigenista).
- Aubry, A. 1988 *Les tzotzil par eux-mêmes: récits et écrits de paysans indiens du Mexique* (París: L'Harmattan).
- Aubry, A. 1988 *Los padres dominicos remodelan a Chiapas a su imagen y semejanza* (San Cristóbal de las Casas: Instituto de Asesoría Antropológica para la Región Maya, A. C.).
- Aubry, A. 1988 *El rescate del “Libro Robado”: la producción histórica del Taller Tzotzil del Inaremac (doc. 036/XII-88)* (San Cristóbal de las Casas: Instituto de Asesoría Antropológica para la Región Maya, A. C.).
- Aubry, A.; Inda A. 2000 *Memoria y Caminar de la Diócesis de Chiapas* (San Cristóbal

- de las Casas: Boletín del Archivo Histórico Diocesano).
- Bartra, A. 1998 "Introducción" en Subcomandante Marcos: *Relatos de El Viejo Antonio* (San Cristóbal de las Casas: Centro de Información y Análisis de Chiapas) pp. 7-17.
- Bastian, J. P. 1984 *Metodismo y rebelión en Tlaxcala, 1874-1920* (México: El Colegio de México).
- Bertely Busquets, M. 1998 "Educación indígena del siglo XX en México" en Latapí, P. (coord.) *Un siglo de Educación en México* (México: Fondo de Cultura Económica) Vol. II, pp. 74-110.
- Biller, P. 1994 "Heresy and Literacy: Earlier History of the Theme" en Biller, P.; Hudson, A. (eds.) *Heresy and Literacy* (Cambridge: Cambridge University Press) pp. 1-18.
- Bloch, M. 1998 *How We Think They Think: Anthropological Approaches to Cognition, Memory and Literacy* (Boulder: Westview Press).
- Bonfil, G. 1991 *Pensar nuestra cultura* (México: Alianza).
- Boone, E. H.; Mignolo, W. D. (eds.) 1994 *Writing Without Words: Alternative Literacies in Mesoamerica and the Andes* (Durham: Duke University Press).
- Buve, R. 1982 "Compadrazgo, Local Politics, and the Revolution in Tlaxcala (1910-1917): Some Questions, Hypotheses and Comments" en Jansen, M. E. R. G. N.; Leyenaar, T. J. J. (eds.) *The Indians of Modern Mexico in Pre-Columbian and Modern Times* (Leiden: Rutgers) pp. 269-280.
- Castañeda, C. 2004 "Libros para la enseñanza de la lectura en la nueva España, siglos xviii y xix: cartillas silabarios, catones y catecismos" en Castañeda García, C.; Galván Lafargua, L. E.; Martínez Moctezuma, L. (coords.) *Libros y Lectores en la historia de México* (México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social) pp. 35-66.
- Castillo Gómez, A. 1997 *Escrituras y escribientes: prácticas de la Cultura Escrita en una Ciudad del Renacimiento* (Canarias: Gobierno de Canarias).
- de Certeau, M. 1996 *La invención de lo cotidiano I: Artes de hacer* (México: Universidad Iberoamericana) traducción de Alejandro Pescador.
- Chartier, R. 1995 *Forms and Meanings: Texts, Performances, and Audiences from Codex*

- to *Computer* (Philadelphia: University of Pennsylvania Press).
- Chartier, R. 1999 *Cultura escrita, literatura e historia: conversaciones con Roger Chartier* (México: Fondo de Cultura Económica).
- Cifuentes, B. 1998 *Letras sobre voces: multilingüismo a través de la historia* (México: Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social).
- Cifuentes, B. 2002 *Lenguas para un pasado, huellas de una nación: los estudios sobre lenguas indígenas de México en el siglo XIX* (México: Instituto Nacional de Antropología e Historia; Plaza y Valdés). *Clara y sucinta exposición del pequeño catecismo, impreso en el idioma mexicano* 1819 (Puebla: Oficio del Oratorio de San Felipe Neri).
- Collins, J. 1995 "Literacy and Literacies" en *Annual Review of Anthropology* (Danvers: Annual Reviews) N° 24, pp. 75-93.
- Contreras García, I. 1985 *Bibliografía sobre la castellanización de los grupos indígenas de la República Mexicana (siglos XVI-XX)* (México: Universidad Nacional Autónoma de México) Vol. II.
- Digges, D.; Rappaport, J. 1993 "Literacy, Orality and Ritual Practice in Highland Colombia" en Boyarin, J. (ed.): *The Ethnography of Reading* (Berkeley: University of California Press) pp. 139-155.
- Esponda Jimeno, V. 1992 "El K'awaltic, las ordenanzas de Oxchuc del Visitador Jacinto Roldán de la Cueva, 1674" en *Anuario del Instituto Chiapaneco de la Cultura* (México: Gobierno del Estado, Instituto Chiapaneco de Cultura) pp. 187-205.
- Fabre, D. 1993 "Le berger des signes" en Fabre, D. (dir.) *Écritures ordinaires* (París: P.O.L.; B.P.I.) pp. 269-316.
- Fabre, D. 1993 "Introduction" en Fabre, D. (dir.) *Écritures ordinaires* (París: P.O.L.; B.P.I.) pp. 11-30.
- Fabian, J. 1983 *Time and the Other: How Anthropology Makes its Object* (Nueva York: Columbia University Press).
- Finnegan, R. 1988 *Literacy and Orality* (Oxford: Basil Blackwell).
- García de León, A. 1985 *Resistencia y Utopía* (México: ERA).
- García de León, A. 2002 *Fronteras interiores. Chiapas: una modernidad particular* (México: Océano).
- García Verástegui, L.; Pérez Salas, M. E. (comps.) 1990 *Tlaxcala: una historia compartida*

- (México: Instituto Mora, Gobierno del Estado de Tlaxcala) tomos 11 y 12.
- Gibson, C. 1991 (1952) *Tlaxcala en el siglo XVI* (México: Fondo de Cultura Económica) traducción de Agustín Bárcena.
- Gómez, A.; Ruz, M. H. 1992 *Memoria baldía: los tojolabales y las fincas* (México: Universidad Nacional Autónoma de México).
- Gonzalbo Aizpuru, P. 1990 *Historia de la educación en la época colonial: el mundo indígena* (México: El Colegio de México; Centro de Estudios Históricos).
- Gonzalbo Aizpuru, P. 1996 "Mitos y realidades de la educación colonial" en Gonzalbo, P. (coord.) *Educación rural e indígena en Iberoamérica* (México: El Colegio de México; Centro de Estudios Históricos; UNED) pp. 25-38.
- Goody, J.; Watt, I. 1963 "The consequences of literacy" en *Comparative Studies in Society and History* (Cambridge: Cambridge University Press) N° 5, pp. 304-345.
- Goody, J. 1986 *The Logic of Writing and the Organization of Society* (Cambridge: Cambridge University Press). Versión en español: Goody, J. 1990 *La lógica de la escritura y la organización de la sociedad* (Madrid: Alianza).
- Gosner, K. 1991 "Las élites indígenas en los Altos de Chiapas (1524-1714)", en García Martínez, B. (coord.) *Los pueblos de indios y las comunidades* (México: El Colegio de México; Centro de Estudios Históricos) pp. 80-98.
- Gosner, K. 1996 "Historical Perspectives on Maya Resistance. The Tzeltal Revolt of 1712" en Gosner, K.; Ouweneel, A. (eds.) *Indigenous Revolts in Chiapas and the Andean Highlands* (Ámsterdam: Centro de Estudios y Documentación Latinoamericanos) pp. 27-42.
- Graff, H. J. 1987 *The Legacies of Literacy: Continuities and Contradictions in Western Society and Culture* (Bloomington: Indiana University Press).
- Gruzinski, S. 1991 (1988) *La colonización de lo imaginario. Sociedad indígena y occidentalización en el México español, siglos XVI-XVIII* (México: Fondo de Cultura Económica) traducción de Jorge Ferreiro.
- Guiteras Holmes, C. 1965 *Los peligros del alma. Visión del mundo de un tzotzil* (México: Fondo de Cultura Económica).
- Hill, J. H.; Hill, K. C. 1999 (1986) *Hablando mexicano. La dinámica de una lengua sincrética en el centro de México* (México: Centro de Investigación y Estudios

- Superiores en Antropología Social)
traducción de Flores, J. A. F. y Lóez, G. C.
- Hornberger, N. H. 1997 "Quechua literacy and empowerment in Peru" en Hornberger, N. H. (ed.) *Indigenous Literacies in the Americas: Language Planning from the Bottom Up* (Ámsterdam: Mouton de Gruyter) pp. 215-236.
- Justice, S. 1994 *Writing and Rebellion. England in 1381* (Berkeley: University of California Press).
- Karttunen, F. 1998 "Indigenous Writing as a Vehicle of Postconquest Continuity and Change in Mesoamerica" en Boone, E. H.; Cummins, T. (eds.) *Native Traditions in the Post-Conquest World. A Symposium at Dumbarton Oaks, 2nd through 4th October 1992* (Washington, D. C.: Dumbarton Oaks Research Library and Collection) pp. 421-447.
- Keller-Cohen, D. (ed.) 1994 *Literacy: Interdisciplinary Conversations* (Cresskill: Hampton Press).
- King, L. 1994 *Roots of Identity: Language and Literacy in Mexico* (Stanford: Stanford University Press).
- Kobayashi, J. M. 1985 (1974) *La educación como conquista: empresa franciscana en México* (México: El Colegio de México).
- León Portilla, M. 1978 *Los manifiestos en náhuatl de Emiliano Zapata* (México: Universidad Nacional Autónoma de México).
- León Portilla, M. 1992 *Literaturas indígenas de México* (México: Fondo de Cultura Económica; Fundación Mapfre).
- León Portilla, M. 1996 *El destino de la palabra. De la oralidad y los glifos mesoamericanos a la escritura alfabética* (México: Fondo de Cultura Económica).
- León Portilla, M. 2003 *Códices: los antiguos libros del nuevo mundo* (México: Aguilar).
- Lenkersdorf, C. 1999 *Cosmovisión Maya* (México: Ceacatl).
- Lenkersdorf, G. 1995 "La resistencia a la conquista española en los Altos de Chiapas" en Viqueira, J. P.; Ruz, M. H. (coords.) *Chiapas: los rumbos de otra historia* (México: Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social; Universidad Nacional Autónoma de México) pp. 71-85.
- Lenkersdorf, G. 2003 "Gobiernos concejiles entre los mayas: tradición milenaria" en *Chiapas* (México: ERA) N° 14, pp. 143-163.
- Lenkersdorf, G. 2003 "¿Reliquias del pasado o pueblos vivos?" en *Memorias del Cuarto Congreso Internacional de Mayistas*

- (México: Universidad Nacional Autónoma de México; Centro de Estudios Mayas; Instituto de Investigaciones Filológicas) pp. 96-104.
- León, N. 1903 “Doctrina y confesionario en Lengua Tzendal” en *Familias Lingüísticas de México. Anales del Museo Nacional* (México: Imprenta del Museo Nacional) tomo VII, pp. 291-297.
- Leyva Solano, X. 1998 “Catequistas, misioneros y tradiciones en Las Cañadas” en Viqueira, J. P.; Ruz, M. H. (coords.) *Chiapas: los rumbos de otra historia* (México: Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social; Universidad Nacional Autónoma de México) pp. 375-405.
- Leyva Solano, X.; Ascencio Franco, G. 1996 *Lacandonia al filo del agua* (México: Fondo de Cultura Económica).
- Lockhart, J. 1991 *Nahuas and Spaniards: postconquest central Mexican history and philology* (Stanford: Stanford University Press).
- Lockhart, J. 1992 *The Nahuas after the Conquest: a social and cultural history of the Indians of central Mexico, sixteenth through eighteenth centuries* (Stanford: Stanford University Press).
- Morales Bermúdez, J. 1991 “El Congreso Indígena de Chiapas: un testimonio” en *Anuario del Instituto Chiapaneco de Cultura* (México: Gobierno del Estado, Instituto Chiapaneco de Cultura) pp. 242-370.
- Moscoso Pastrana, P. 1992 *Rebeliones indígenas en los Altos de Chiapas* (México: Universidad Nacional Autónoma de México).
- Noguez, X. 2002 “Los códigos de tradición náhuatl del centro de México en la etapa colonial” en Arellano Hoffmann, C.; Schmidt, P.; Noguez, X. (coords.) *Libros y escritura de tradición indígena. Ensayos sobre los códigos prehispánicos y coloniales de México* (México: El Colegio Mexiquense; Universidad Católica de Eichstätt).
- Núñez de la Vega, F. 1988 *Constituciones diocesanas del Obispado de Chiapas* (México: Instituto de Investigaciones Filológicas; Universidad Nacional Autónoma de México) edición de M. C. León Cázares y M. H. Ruz.
- Nutini, H. G.; Forbes de Nutini, J. 1987 “Nahualismo, control de los elementos y hechicería en Tlaxcala rural” en Glantz, S. (dir.) *La heterodoxia recuperada* (México: Fondo de Cultura Económica) pp. 321-346.

- Olaechea Labayen, J. B. 1958 "Opiniones de los teólogos españoles sobre dar estudios mayores a los indios" en *Anuario de Estudios Americanos* (España: CSIC) N° 15, pp. 175-197.
- Olson, D. R. 1994 *The World on Paper: The Conceptual and Cognitive Implications of Writing and Reading* (Cambridge: Cambridge University Press). Versión castellana: Olson, D. R. 1998 *El mundo sobre el papel: el impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento* (México: Fondo de Cultura Económica) traducción de Patricia Willson.
- Ong, W. J. 1982 *Orality and Literacy: the technologizing of the word* (Londres: Routledge). Versión castellana: Ong, W. J. 2000 *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica) traducción de Angélica Scherp.
- Oudjik, M. R.; Romero Frizzi, M. A. 2003 "Los títulos primordiales: un género de tradición mesoamericana. Del mundo prehispánico al siglo xxi" en *Relaciones* (Argentina: Sociedad Argentina de Antropología) N° 24(95), pp. 17-48.
- de Paredes, I. 1758 *Catecismo Mexicano... Dispúsole primeramente en Castellano el Padre Geronymo de Ripalda.... Lo traduxo... en el idioma Mexicano el Padre Ignacio de Paredes (S.J.)...* (México: Imprenta de la Biblioteca Mexicana).
- Pellicer, D. 1993 "Oralidad y escritura en la literatura indígena. Una aproximación histórica" en Montemayor, C. (coord.) *Situación actual y perspectivas de la literatura en lenguas indígenas* (México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes) pp. 15-53.
- Peralta, V.; Herrera, C.; von Mentz, B.; Rockwell, E.; Sandoval, Z. 2004 "Traducción de documentos en náhuatl: una perspectiva interdisciplinaria" en *Estudios de Cultura Náhuatl* (México: UNAM) N° 35, pp.179-206.
- Pineda, L. O. 1995 "Maestros bilingües, burocracia y poder político en Los Altos de Chiapas" en Viqueira, J. P.; Ruz, M. H. (coords.) *Chiapas: los rumbos de otra historia* (México: Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social; UNAM) pp. 279-300.
- Pitarch Ramón, P. 1996 *Ch'ulel: una etnografía de las almas tzeltales* (México: Fondo de Cultura Económica).
- Rea López, E. L. 1995 "Escribanos y testamentos de indígenas en la Nueva España, siglo XVI", Tesis de Licenciatura (México: Escuela

- Nacional de Antropología e Historia).
- Reina, L. (coord.) 1997 *La reindianización de América, siglo XIX* (México: Siglo XXI).
- Reyes, L. 1993 *La escritura pictográfica en Tlaxcala* (Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala; Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social).
- Rendón Garcini, R. 1996 *Breve historia de Tlaxcala* (México: Fondo de Cultura Económica).
- Robins, W. J. 1996 "Cambio y continuidad en el Ayuntamiento de la ciudad de Tlaxcala, 1810-1825" en *Historia y Geografía* (México: Universidad Iberoamericana) N° 6, pp. 87-109.
- Rockwell, E. 1991 "Palabra escrita, interpretación oral: El libro de texto en el aula" en *Infancia y aprendizaje* (España: Fundación Infancia y Aprendizaje) N° 55, pp. 29-43.
- Rockwell, E. 1994 "Schools of the Revolution: Enacting and Contesting State Forms in Tlaxcala, 1910-1930" en Joseph, G.; Nugent, D. (eds.) *Everyday Forms of State Formation: Revolution and Negotiation of Rule in Modern Mexico* (Durham: Duke University Press) pp. 170-208.
- Rockwell, E. 2001 "The uses of orality and literacy in rural Mexico: Tales from Xaltipan" en Olson, D. R.; Torrance, N. (eds.) *The Making of Literate Societies* (Oxford: Blackwell) pp. 225-247.
- Rojas Rabiela, T. 1999 "Estudio introductorio", en Teresa Rojas Rabiela: *Vidas y bienes olvidados. Testamentos indígenas novohispanos* (México: Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social) vol. I., pp. 17-102.
- Rovira, G. 1997 *Mujeres de maíz* (México: Era).
- Rus, J. 1995 "La Comunidad Revolucionaria Institucional: la subversión del gobierno indígena en los Altos de Chiapas, 1936-1968" en Viqueira, J. P.; Ruz, M. H. (coords.) *Chiapas: los rumbos de otra historia* (México: Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social; Universidad Nacional Autónoma de México) pp. 251-277.
- Ruz, M. H. 1986 "Introducción" en *Fray Domingo de Ara: Vocabulario de lengua tzeltal según el orden de Copanabastla* (México: Instituto de Investigaciones Filológicas; UNAM) pp. 15-86, edición de M. H. Ruz.
- Ruz, M. H. 1989 *Chiapas Colonial: dos esbozos documentales* (México: Instituto de Investigaciones Filológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México).
- Ruz, M. H. 1995 "Memorias del Río Grande" en Viqueira, J. P.; Ruz, M. H. (coords.) *Chiapas:*

- los rumbos de otra historia* (México: Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social; UNAM) pp. 43-70.
- Ruz, M. H. 1997 "Etnicidad, territorio y trabajo en las fincas decimonónicas de Comitán, Chiapas" en Reina, L. (coord.) *La reindianización de América, siglo XIX* (México: Siglo XXI) pp. 267-293
- Salomon, F. 1998 "Collquiri's Dam: The Colonial re/voicing of an appeal to the archaic" en Boone, E. H.; Cummins, T. (eds.) *Native Traditions in the Post-Conquest World. A Symposium at Dumbarton Oaks, 2nd through 4th October 1992* (Washington, D. C.: Dumbarton Oaks Research Library and Collection) pp. 265-293.
- Sempat Assadourian, C.; Martínez Baracs (comps.) 1991 *Tlaxcala, Textos de su historia. Siglos XVII-XVIII* (México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes y Gobierno del Estado de Tlaxcala) Vol. 8.
- Scott, J. 1990 *Domination and the Arts of Resistance: Hidden Transcripts* (New Haven: Yale University Press). Versión castellana: Scott, J. 2000 *Los dominados y el arte de la resistencia: discursos ocultos* (México: Era) traducción de J. A. Mora.
- Solís, E. C. et al. (coords.) 1984 *Actas de Cabildo de Tlaxcala, 1547-1567* (México: Archivo General de la Nación; Instituto Tlaxcalteca de la Cultura) Códices y manuscritos de Tlaxcala, 3.
- Street, B. V. (ed.) 1993 *Cross-Cultural Approaches to Literacy* (Cambridge: Cambridge University Press).
- Sullivan, T. 1987 *Documentos Tlaxcaltecas del Siglo XVI en Lengua Náhuatl* (México: Universidad Nacional Autónoma de México).
- Tanck de Estrada, D. 1999 *Pueblos de Indios y Educación en el México Colonial, 1750-1821* (México: El Colegio de México).
- Tedlock, D. 1996 *Popol Vuh* (Nueva York: Simon and Schuster) traducción de D. Tedlock.
- Thomas, R. 1992 *Literacy and Orality in Ancient Greece* (Cambridge: Cambridge University Press).
- Trinidad Palma, M. 1886 *Gramática de la lengua azteca o mejicana escrita con arreglo al programa oficial para que sirva de texto en las escuelas normales del Estado* (Puebla: Imprenta de M. Corona).
- Velasco Ceballos, R. 1945 *La alfabetización en la Nueva España: leyes, cédulas reales, ordenanzas, bandos, pastoral y otros documentos* (México: SEP).

- Villa Rojas, A. 1990 *Etnografía Tzeltal de Chiapas. Modalidades de una cosmovisión prehispánica* (México: Gobierno del Estado de Chiapas; M. A. Porrúa).
- Viñao Frago, A. 1999 *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales* (México: Educación, Voces y Vuelos).
- Viqueira, J. P. 1994 “Los límites del mestizaje cultural en Chiapas” en *América Indígena* (México: UNAM) N° 1-2, pp. 279-303.
- Viqueira, J. P. 1995 “Las causas de una rebelión india: Chiapas, 1712” en Viqueira, J. P.; Ruz, M. H. (eds.) *Chiapas: los rumbos de otra historia* (México: Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social; UNAM) pp. 103-143.
- Viqueira, J. P. 1997 *Indios rebeldes e idólatras. Dos ensayos históricos sobre la rebelión india de Cancuc, Chiapas, acaecida en el año de 1712* (México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social).
- Viqueira, J. P. 2002 *Encrucijadas chiapanecas. Economía, religión e identidades* (México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos; Tusquets).
- Vos, J. de 1994 *Vivir en frontera. La experiencia de los indios de Chiapas* (México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social).
- Whiting, T. A. L. 1998 “Los códices mayas” en Schmidt, P.; de la Garza, M.; Nalda, E. (coords.) *Los Mayas* (México: Instituto Nacional de Antropología e Historia; UNAM) pp. 207-215.
- Ximénez, F. 1929 *Historia de la provincia de San Vicente de Chiapa y Guatemala* (Guatemala: Tipografía Nacional).
- Ximénez, F. 1976 “Rebelión de los tzeltalestzoltziles, 1712” en Huerta, M. T.; Palacios, P. (comps.) *Rebeliones indígenas de la Épocas Colonial* (México: SEP; INAH) pp. 136-173.
- Zavala, S. A. 1996 *Poder y lenguaje desde el siglo XVI* (México: El Colegio de México).
- Zebadúa, E. 1999 *Breve historia de Chiapas* (México: El Colegio de México; Fondo de Cultura Económica).

ARCHIVOS

- AHDSC Archivo Histórico Diocesano de San Cristóbal de las Casas.
- AHET Archivo Histórico del Estado de Tlaxcala, Fondo Colonia, Fondo municipal.
- AGIG Archivo General de Indias de Guatemala.

LA ESCOLARIZACIÓN DEL FRANCÉS ESCRITO

La oportunidad de realizar trabajo de campo etnográfico en escuelas primarias de París¹ me permitió observar prácticas de escritura muy diferentes de las que había estudiado a lo largo de años en las escuelas mexicanas. Aunque en un principio me interesaba

la dinámica de la diversidad lingüística dentro de un sistema escolar en el cual se usa exclusivamente la lengua oficial, el francés en este caso, descubrí que esta problemática estaba subordinada a la profunda brecha ideológica entre lengua oral y escrita que permea toda la enseñanza. Esta distinción tiene raíces en la historia de la educación escolar en Francia: el francés escrito se había convertido en norma y medio de instrucción durante el siglo XIX, cuando la mayor parte del país todavía hablaba una lengua o una variante del francés diferente al dialecto parisino dominante (Chervel, 2006). La mayoría de las escuelas primarias de Francia, incluidas las que visité, siguen esta premisa, considerando el dominio del francés escrito como una vía para «integrar» a los hijos de inmigrantes al país, mientras configuran una relación con la lengua escrita que afecta a todos los niños. Las formas específicas en las que se escolarizaba la escritura en las escuelas francesas permitían su-

* De la edición: Rockwell, E. 2009 “La escolarización del francés escrito” en Kalman, J.; Street, B. (coords.) *Lectura, Escritura, Matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina* (México: Siglo XXI) pp. 308-333 (con correcciones de la autora).

1 Si bien el acceso de investigadores a las escuelas francesas suele estar restringido, en este caso el trabajo de campo se vio facilitado gracias a la intermediación del Institut National de Recherche Pédagogique; los directores y maestros se mostraron dispuestos a hacer a un lado los requisitos burocráticos y me invitaron a acompañar las clases. También pude pasar algunos días en otras primarias, desde una escuela para niños de clase obrera en Lille hasta una rural unidocente en los Alpes franceses. Las traducciones de textos y transcripciones del francés y del inglés corrieron por mi cuenta.

poner que existen múltiples tradiciones de escritura escolar, y no una sola “cultura escrita escolar” (*schooled literacy*) (Cook-Gumperz, 1986; Street y Street, 1991).

En este capítulo presento algunos aspectos de este proceso a partir de las observaciones que hice en una clase CM2 (el último grado de primaria) integrado por 26 niños, todos *issus de l’immigration* (hijos de inmigrantes), cuyos padres o abuelos (y en algunos casos ellos mismos), habían llegado a Francia sobre todo desde las antiguas colonias francesas. Algunos alumnos tenían padres profesionales o comerciantes, pero la mayoría eran hijos de trabajadores de diversas ramas. La escuela se ubicaba en el 18° *arrondissement* del norte de París, en un barrio habitado tradicionalmente por inmigrantes que llegaron a la ciudad en el siglo XIX procedentes de las zonas mineras de Francia y otras regiones de Europa. Tras la primera guerra mundial llegaron al barrio miles de argelinos, considerados como trabajadores legales con derecho a la nacionalidad francesa, pero sin ciudadanía plena; en el curso de las tres últimas décadas han llegado nuevos inmigrantes, muchos de ellos de los países subsaharianos.

La escuela se ubicaba en el nivel ZEP (*zone d’éducation prioritaire*) más bajo, dado el

nivel socioeconómico y de aprovechamiento, por lo cual le correspondían recursos y atención adicionales. Aunque evidentemente se situaba en la base de un sistema estratificado, en ese momento (2005-2006) era también una escuela relativamente privilegiada, con un equipo de maestros con experiencia y un director comprometido. La maestra del salón CM2, Chantal, una joven que había estudiado literatura europea, estaba interesada en demostrar que los niños franco-africanos podían desempeñarse tan bien como cualquier otro². Sus formas de enseñar lectura y escritura, aunque inscritas en un proyecto escolar novedoso, reflejaban muchas de las prácticas tradicionales que observé en otros salones de clase y que encontré en estudios sobre la educación escolar en Francia. En este caso, como en otros, se hacía evidente la distinción entre lengua oral y escrita propia de la tradición escolar francesa,

2 Utilizo seudónimos en éste y otros casos. A diferencia de lo que ocurre con muchos maestros principiantes asignados a escuelas “difíciles”, Chantal había elegido trabajar en escuelas de Zonas Educativas Prioritarias. Estaba muy enterada de los diversos antecedentes culturales de sus alumnos y había viajado por África, sin embargo consideraba que sus estudiantes tenían derecho a sobrevivir en Francia y defendía así la tradición educativa francesa.

sobre todo en el enorme esfuerzo invertido en enseñarles a los niños a *escribir* correctamente el idioma francés.

Al buscar apoyos conceptuales para examinar este proceso, releí las obras clásicas de la sociología de la educación. Desde hacía años, consideraba que la teoría francesa sobre la escolarización, si bien en su momento aportó una visión crítica importante de la ideología liberal de la educación como proceso meritocrático, no ofrecía una explicación adecuada de la práctica escolar cotidiana, por lo menos tal como la había observado en México. Sin embargo, durante mis visitas a diversas escuelas de Francia me pareció que era posible releer algunos tratados como una etnografía de las escuelas francesas, y no como la teoría universal de la educación que pretendía ser³. Aunque esta tradición sociológica a menudo se expone como teoría general, de hecho se basa en la experiencia histórica francesa. En particular, el pensamiento de Bourdieu y Pas-

seron, tal como se lo elaboró en *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (1981), iba adquiriendo sentido a la luz del esfuerzo que implicaba para los alumnos aprender a redactar correctamente en francés en la primaria⁴. La lengua escrita dominante, como núcleo duro de capital simbólico, parecía constituir una sólida barrera a la que no sólo se enfrentaban los niños cuya primera lengua era distinta al francés, sino también muchos hablantes ‘nativos’ del francés. La explicación clásica que ofrecen estos autores se centra en la socialización en el *habitus* de clase dominante, como mecanismo que produce las disposiciones necesarias para adquirir mayor capital social en la escuela. No obstante, este esquema no explica las prácticas reales en las clases ni las estrategias de los niños para manejar la cultura escrita. Para abordar estas prácticas, considero necesario revisar al análisis sociolingüístico y sociocultural de la interacción en la clase⁵, incluyendo

3 Entre otros, han sido importantes los trabajos de Durkheim, Baudelot y Establet, Bourdieu y Passeron, Vincent, Lahire y Thin. Se ha hecho relativamente poca investigación etnográfica de las escuelas de Francia (véanse Anderson-Levitt, Reed-Danahay, van Zanten, Sirota, Vázquez, de Brito, Lahire, Canut).

4 Aunque algunas prácticas eran similares a las de los salones de clases mexicanos, había una diferencia significativa en la atención que se concedía a los ejercicios de redacción.

5 Representada por autores tales como Cazden (2001), Collins (1996), Cook-Gumperz (1986, 2006), Erickson

algunas aportaciones de la corriente conocida como *New Literacy Studies* (NSL)⁶, a fin de analizar de qué manera los niños utilizan su conocimiento de los aspectos pragmáticos de la lengua oral para desentrañar los misterios del código escrito.

En este análisis propongo que estos dos enfoques teóricos conducen a descripciones y comprensiones diferentes del proceso de enseñanza de la lengua escrita. El primero considera la tesis de Bourdieu y Passeron, según la cual los estudiantes de las clases trabajadoras tienen limitaciones para adquirir conocimiento escolar dada su socialización en un *habitus* que difiere radicalmente de la cultura que proporcionan las escuelas. En Francia la discusión posterior sobre esta tesis en relación con la cultura escrita debe mucho al sociólogo Bernard Lahire (1993, 2002, 2008). Este investigador, siguiendo la teoría general de Bourdieu (1991), sugiere que la adquisición del francés escrito implica una ruptura profunda con el conocimien-

to cotidiano, es decir con el *sens pratique* (“sentido práctico” o “lógica de la práctica”) de la lengua oral. No obstante, para Lahire, la distancia entre el sentido práctico asociado con la oralidad y lo que llama el “modo escritural-escolar” no es resultado sólo de diferencias en la socialización primaria de los niños educados en diferentes clases sociales, como sostenía Bourdieu, sino que se produce en gran medida por la acción pedagógica a largo plazo de la educación formal. Lahire (1993, 2008) le da sustento empírico a su postura mediante una caracterización de la lengua escrita en las clases, señalando prácticas que tienden a alejar la producción de la lengua escrita de la lengua oral cotidiana. Más adelante revisaré su posición a la luz de mis propias observaciones.

En la segunda sección me dedico a un análisis de la interacción oral en torno a las actividades de escritura en clase. Si bien mucha de la investigación sobre la lengua escrita y la interacción en clase ha enfatizado los *contrastes* entre los usos cotidianos de la lengua, por una parte, y la cultura escolar vinculada a la escritura, por otra (por ejemplo, Heath, 1983), los enfoques sociolingüísticos y socioculturales proporcionan herramientas conceptuales para mostrar *continuidades* entre estos dos

(2004), Hicks (1996), John-Steiner, Panofsky y Smith (1994), Varenne y McDermott (1998).

6 Incluidas las obras de Heath (1983), Street (1995), Barton, Hamilton e Ivanic (2000), Collins y Blot (2003), Hornberger (2003).

contextos y para comprender las estrategias de los niños. Mi análisis en esa dirección revela una dinámica en la cual los alumnos procuran utilizar su conocimiento cotidiano del lenguaje oral para descifrar los embrollos del francés escrito. Examinar la interacción en torno a la palabra escrita desde este punto de vista sugiere que las ambigüedades inherentes a la lengua escrita que encuentran los niños en el salón de clases ponen en movimiento recursos del propio “sentido práctico” asociado con la lengua oral que se supone deben abandonar, según la interpretación de Lahire, mientras desarrollan una relación escritural-escolar con la lengua.

Al advertir ciertos contrastes entre estos dos enfoques —uno plantea una ruptura radical entre lo oral y lo escrito, mientras que el otro subraya la tensión y el entrelazamiento de ambos— sostengo que las relaciones con la escritura se moldean en la escuela no sólo a través de las características de la lengua escrita tal como la producen y reproducen los maestros, sino también mediante procesos de co-construcción cotidiana. Propongo que los alumnos utilizan una variedad de recursos culturales y lingüísticos para comprender y realizar las tareas escritas que les plantean los maestros.

EL CONTEXTO LINGÜÍSTICO

La escuela que observé en París tenía un grupo diverso de estudiantes. La clase CM2 reunía por lo menos doce idiomas, además del francés, incluyendo árabe, hindi, chino, filipino, español, bambara y varias lenguas africanas. Casi todos los niños del salón eran por lo menos bilingües, y muchos hablaban tres o más idiomas (una niña de Sri Lanka hablaba cinco). Nunca detecté el uso oral de ningún idioma aparte del francés en las actividades normales de salón, aunque tal vez se emplearan algunos en los recreos, y se utilizaban mucho en los hogares y en los numerosos lugares públicos del vecindario orientados hacia la vida comercial, social y cultural de la población local. Una vez un niño ecuatoriano me dijo abiertamente algo en español, pero sus compañeros se rieron, con lo cual inhibieron su posterior uso de esa lengua en el aula. Aunque la maestra atenuó esta respuesta haciendo referencia a la importancia de otros idiomas, el ambiente general del salón de clase sólo admitía el francés⁷.

7 Durante algunas clases esporádicas había también una repetición escolar pautada de diálogos y canciones en inglés.

Todos los niños del CM2, con sus diversas historias lingüísticas, habían llegado al quinto grado con una fluidez completa en francés. Algunos la habían adquirido en la infancia, mientras que otros lo habían aprendido por inmersión en la escuela en Francia o en el África francófona⁸. Chantal, la maestra, afirmaba que no detectaba variación alguna en la forma en que usaban el francés que pudiera atribuirse a su lengua original. Mis propias limitaciones en el francés oral no me permitían detectar diferencias lingüísticas sutiles entre los niños y la maestra, pero desde luego no había nada que pudiera considerarse como un “dialecto” distinto del francés, por ejemplo, algo equivalente al llamado inglés vernáculo afroamericano (*Afro-American Vernacular English*). La percepción de la maestra se confirma por los investigadores franceses, en el sentido de que generalmente es imposible detectar diferencias de etnicidad, raza o nacionalidad de los alumnos a partir de las grabaciones del habla realizadas en las clases. La maestra usaba la misma variedad popular del francés parisino,

con amplio uso de palabras o frases coloquiales (*polar, boulot, bouquin, bac, stop*) e incluso se permitía emplear expresiones y regaños que en el habla de los docentes mexicanos parecerían incorrectos.

El habla en el salón manifestaba asimismo las típicas elisiones del francés hablado (“shui” por “je suis”) y la omisión de elementos que son obligatorios en el francés escrito, como el “ne” antes del verbo en las construcciones negativas. La maestra sólo censuraba algunas palabras más fuertes cuando los niños se insultaban, o cuando las proponían como respuestas en los ejercicios de vocabulario. No observé ningún caso de “corrección de dialecto” (Collins, 1996; Temple Adger, 1998) por parte de la maestra durante los comentarios de la clase (lo cual es usual en las clases norteamericanas), sino que manifestaba bastante tolerancia frente a la variación en la expresión oral⁹. Esta actitud general hacia el francés hablado contrastaba marcadamente con la relación con el francés escrito. El trabajo relacionado con

8 El niño de Ecuador, por ejemplo, había “sufrido”, según su madre, cuando entró a segundo grado, aunque para el quinto los maestros lo presumían como prueba del método de “el que nada, nada, y el que no se ahoga”.

9 Esto contrasta con los datos que proporciona Lahire (1993), que muestran que los maestros corregían las expresiones orales solicitando que los alumnos enunciasen “oraciones completas” por lo menos al responder preguntas formales.

escritura ocupaba la mayor parte del tiempo efectivo de enseñanza, y abarcaba los trabajos escritos no sólo durante las clases de lengua, sino también los de otras materias. En las entrevistas Chantal me comentó que su objetivo era hacer volcar (*basculer*) a los niños hacia la escritura.

LAS TRADICIONES EN LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS ESCRITO

A medida que iba leyendo investigaciones históricas sobre la educación elemental en Francia (Chervel, 1998, 2006; Chartier, 2007), llegué a comprender que las prácticas actuales responden al énfasis que la escolarización ha dado, a lo largo de los dos últimos siglos, al dominio del francés escrito. Chervel señala: “La ... traducción del latín [al francés] estaba... en el centro de la preparación lingüística de los estudiantes del siglo XIX” (1998: 92). Lo que más importaba era que los alumnos vertieran los textos clásicos a un francés escrito correcto, con un estilo y una sintaxis adecuados. Progresivamente se fueron introduciendo otros ejercicios de redacción, incluyendo síntesis, disertaciones, composiciones, *explication d’auteurs*, así como el dictado de textos y palabras. Esta

última práctica se convirtió en el medio preferido para evaluar los progresos. A medida que se iban abandonando paulatinamente las lenguas clásicas en la secundaria (quedaban como materias optativas de prestigio en los liceos), fueron remplazadas por un conjunto equivalente de obras literarias francesas, con autores como Ronsard, La Fontaine, Molière, Chateaubriand, Voltaire y Hugo, creando un canon escolar de prosa francesa. En los manuales para la escuela primaria se introdujeron fragmentos de este *corpus* como modelos para enseñar a los niños a redactar en francés.

El historiador André Chervel (2006) ha demostrado que el francés escrito, tal como se conoce actualmente, en especial su gramática y ortografía, se construyó específicamente como objeto escolar durante la primera mitad del siglo XIX, y su predominio se estableció por medio de una serie de exámenes y mecanismos curriculares nacionales. A partir de este momento, la norma escolar permeó la sociedad y la cultura francesas. Esta variante del francés, heredera del dialecto parisino, fue impuesta a través de la escuela a niños que hablaban variantes diferentes del francés (denominadas *patois*) o incluso idiomas distintos (como el bretón). Esta lengua escrita escolar se ha mostrado sumamente resistente al cambio, pese a

las actuales modificaciones de la lengua como sistema oral¹⁰. El sistema de ortografía que se enseñaba en la escuela se fijó entre 1833 y 1859, y desde entonces ha logrado sobrevivir a varios intentos de reforma. La ortografía tradicional ha seguido siendo el criterio del francés correcto y el eje central del debate público respecto a las culturas y las crisis de la escuela, a pesar de repetidas solicitudes de algunos educadores para que se reduzca su importancia (Chervel, 1998: 125-139).

En vista de esta historia, muchos docentes sostienen que el francés oral es muy diferente del francés escrito, y en ocasiones llegan a considerar que son ‘lenguas distintas’. No obstante, los lingüistas aducen que ese discurso común exagera la distancia que hay entre el francés oral y el escrito. Claire-Blanche Benveniste (2000) ha demostrado que muchas diferencias no son estructurales, sino más bien resultado de las convenciones de la ortografía. En la producción real hay muchas más semejanzas que diferencias sintácticas entre la versión oral del francés y la escrita, pero el código ortográfico las oculta. Así, el dominio de la ortografía suele verse como se-

ñal de un complejo conjunto de habilidades y disposiciones sociales asociadas con el manejo del francés escrito, incluyendo el pensamiento racional y reflexivo. Esto nos remonta a la tesis de la “mente alfabética” que sigue reproduciéndose en muchos discursos públicos y académicos, tanto en Francia como en otros lugares. “Somos herederos de una larga línea de pensamiento, que culmina en la Ilustración europea, que asumía que la comunicación escrita era el sello de la racionalidad y, más aún, que el alfabeto era la precondition de una sociedad ‘civil’, es decir, democrática” (Collins y Blof, 2003: 161).

A pesar de las realidades lingüísticas, la práctica en los salones de clase en Francia suele enfatizar la diferencia entre el francés oral y el escrito mediante una serie de mecanismos, a manera de andamios, que van guiando la escritura desde las primeras versiones producidas por los niños, con frecuencia de manera oral, hasta la versión final corregida por el docente que los alumnos luego deben copiar en un cuaderno especial o en una hoja limpia. La serie de pasos marca distintos grados de separación con respecto a la producción oral. El progreso desde la producción oral hasta la versión escrita se ve como un claro cambio que marca el discurso utilizado en clase. El texto se vuelve

10 Aunque la ortografía también ha influido en la pronunciación (véase Gadet, 1996).

altamente visible, y en el proceso se hacen comentarios sobre características textuales, así como sobre problemas estilísticos y ortográficos específicos.

Aunque en muchas lenguas pueden encontrarse dificultades ortográficas (notablemente en inglés), el francés tiene una particularidad que complica las cosas. En el sistema escrito los elementos no fonéticos se relacionan en gran medida con inflexiones y concordancias gramaticales, como son los morfemas de persona-modotipo verbal en los verbos y los de género-número en los sustantivos, adjetivos y participios; por ejemplo, en «*Ces filles, il les avait vues hier*», *vues* (con *es* muda) tiene que concordar con su objeto antecedente, *les*, que se refiere a *filles* y, por lo tanto, es femenino y plural. Debido a esta característica, aprender ortografía francesa requiere el dominio de las categorías gramaticales y las reglas de conjugación y concordancia propias del francés escrito pero cuyas formas no siempre se distinguen en lo oral. Por ejemplo, las formas verbales homófonas *aimais*, *aimait*, *aimez*, *aimaient*, *aimé* y *aimée*, o *c'est*, *s'est*, *sais* y *sait*, tienen todos significados distintos. El dominio de ciertas características de este código escrito se vigila por medio de mecanismos de evaluación en diferentes puntos de la estructura escolar y social.

La ortografía correcta señala al individuo bien educado y culto¹¹.

Si bien, en años recientes, el *corpus* escolar de los clásicos franceses en gran medida ha sido remplazado en las primarias por literatura para niños, en las escuelas francesas la tendencia a basar toda la enseñanza de lengua en textos literarios sigue predominando. Los textos seleccionados se fotocopian y reparten a todos los niños de la clase, ya que no es habitual formar grupos de lectura de distinto nivel de competencia lectora, como en Estados Unidos. Siguiendo los modelos tradicionales, se utilizan estos textos para enseñar los aspectos del lenguaje que se presentan como materias separadas en los programas: lectura de comprensión, memorización y recitado de poesía, vocabulario, caligrafía, redacción y análisis de distintos géneros y, en años recientes, análisis literario en un nivel bastante sofisticado¹².

11 Esto desde luego sucede en muchos lugares, en parte debido a la amplia influencia de la cultura francesa en la educación en todo el mundo.

12 Debido a la influencia del estructuralismo, recientemente el estudio de las características estilísticas o estructurales de los textos literarios se ha integrado a los programas de primaria y secundaria. No obstante, la atención que se presta a los textos literarios también

Mientras observaba la clase CM2 en París, pude seguir un desarrollo particular de esta tradición que se oponía deliberadamente a la literatura francesa “patrimonial” de los siglos XVIII y XIX, pero mantenía al mismo tiempo el papel central de las obras literarias en la enseñanza de del lenguaje. El grupo CM2 estaba inscrito en un programa llamado *Tatoulu*¹³ (un juego con la versión fonética de *T’as tous lu?*), que distribuye una selección de libros infantiles a las escuelas participantes. Hacia finales de cada año escolar se organiza una serie de debates para que los representantes de cada grupo puedan votar por su libro favorito; el autor ganador de cada categoría recibe el premio anual Tatoulu. Chantal destacó el hecho de que con este programa los niños se exponían a obras íntegras, no a fragmentos, escritos por autores contemporáneos de Francia y otros países (en traducciones al francés), y se familiarizaban con una gama más amplia de términos y géneros literarios. De todas maneras, también introducía textos de Ronsard y poemas de Hugo, al igual que

algunos de poetas del siglo veinte, como los de Prévert.

En sus clases, al igual que en otras que observé en París, seguían poniéndose en práctica, en formas renovadas, muchas de las técnicas tradicionales (*dispositifs*) desarrolladas por la pedagogía francesa en el curso de los dos últimos siglos para garantizar el éxito de la “entrada en lo escrito”. Por ejemplo, los estudiantes siempre tenían que pasar en limpio (*passer au net*) sus borradores (*brouillons*) de las tareas escritas. En Francia los niños tienen un cuaderno especial para hacer sus borradores, llamado a veces “cuaderno de investigación” (*cahier de recherches*), y otro cuaderno (*cahier du jour*) o carpeta para los trabajos pasados en limpio. Esta distinción es una parte tan institucionalizada de la enseñanza francesa que muchas veces los cuadernos se venden o se imprimen por parte del sistema escolar con esos títulos. Algunos maestros repartían hojas blancas para algunas fases del proceso de escritura, particularmente para los ejercicios de dictado. Muchos docentes adaptaban ejercicios de vocabulario y de gramática, y sobre todo de redacción, similares a los que se encuentran en los libros de texto tradicionales, a las nuevas obras de literatura infantil.

depende en gran medida del interés de cada maestro por la literatura, según me lo explicó una docente.

13 Una asociación autónoma de educadores y autores organiza el programa y los premios anuales.

La observación de clases mostró la enorme cantidad de trabajo pedagógico que involucra la enseñanza del lenguaje francés escrito. Por lo general se lo considera prioritaria y ocupa mucho tiempo tanto de los maestros como de los alumnos. En el grupo de CM2 los libros de Tatoulu se convirtieron en base para la mayoría de los ejercicios. Muchas tareas requerían que los estudiantes escribieran algo relacionado con el libro que estaban leyendo: por ejemplo, Chantal les pidió ubicarse *a sí mismos* en una historia, para establecer un diálogo imaginario con uno de los personajes, y luego redactarlo. También tuvieron que inventar “un cuento fantástico” que siguiera la estructura del *roman fantastique* que acababan de leer. Otros ejercicios destacaban estilos o géneros determinados, descripciones, opiniones o diálogos telefónicos, en los cuales el texto original servía de punto de partida, más que de modelo a copiar.

Normalmente los niños escribían el primer borrador de sus tareas formales durante la clase. Algunos se quedaban en el salón durante el recreo para terminar. Chantal permanecía cerca mientras hacían el ejercicio, y revisaba los avances del trabajo a medida que diferentes niños se le acercaban para mostrarle sus textos, le hacían preguntas y le explicaban sus ideas. Intermitentemente pedía silencio durante los

ejercicios escritos, insistiendo en que era una condición para poder concentrarse en redactar. Sin embargo, la mayor parte del tiempo toleraba un nivel de interacción audible entre los chicos y aceptaba las preguntas espontáneas que le dirigían. Leía lo que le llevaban (fuese una parte o el trabajo completo) y marcaba los errores de ortografía y gramática; ocasionalmente pedía alguna aclaración. Los alumnos que terminaban la tarea se dedicaban entonces a pasarla en limpio, añadiendo todas las correcciones que había detectado la maestra. La versión final, que con frecuencia se hacía en la casa, se guardaba cuidadosamente en la carpeta y jamás se volvía a leer.

En otros momentos la redacción se convertía en un acto colectivo. Los niños proponían posibles formulaciones de un texto que la maestra apuntaba en el pizarrón. Este texto se copiaba después en una página en blanco del cuaderno correspondiente, como versión final. A veces se trataba de resúmenes de clases de historia o de reflexiones colectivas sobre obras literarias. Una de esas tareas, que presento más adelante, involucraba elaborar una serie de preguntas que se le plantearían al autor de uno de los libros que habían leído, que visitaría al grupo. Estos ejercicios permitieron tener una visión especial de la transformación de la

expresión oral en francés escrito, proceso estrictamente mediado por la maestra pero que también involucraba la creciente conciencia que tenían los niños de las reglas que rigen la lengua escrita.

A continuación, presento ejemplos del proceso de enseñarles a los niños la relación con la lengua escrita, en el caso observado, y su vinculación con las dos perspectivas teóricas que se esbozaron más arriba.

**PRIMER ÁNGULO: ROMPER CON EL
“SENS PRATIQUE” PARA APRENDER
LA RELACIÓN “ESCRITURAL-ESCOLAR”
 (“SCRIPTURAL-SCOLAIRE”) CON
LA LENGUA**

Bernard Lahire (1993, 2001, 2008) propone que la adquisición de una relación escritural-escolar con la lengua escrita y con el conocimiento escolar en general, requiere una ruptura efectiva con el sentido práctico que es usual fuera del contexto escolar. A diferencia de Bourdieu, quien atribuye esa posibilidad a la libertad de necesidades económicas, asociados con las clases más altas (2001: 194), Lahire destaca que sólo es en largo proceso de escolarización «où s’opère... la rupture avec le sens pratique linguistique» (es donde se opera... una ruptura

con el sentido práctico lingüístico) (2001: 177). Este proceso implica “*aussi et surtout un travail spécifique sur le langage en tant que tel, travail historiquement rendu possible par l’invention de l’écriture et les multiples déploiements cognitifs des savoirs scripturaux*» (“también, sobre todo, un trabajo específico sobre el lenguaje como tal, tarea que se volvió posible, históricamente, por la invención de la escritura y las múltiples expresiones cognitivas de los conocimientos representados por escrito”) (2001: 195). Desde su visión, tanto la escritura como la educación escolar son necesarias para producir la racionalidad asociada con el dominio de la escritura, o, en palabras del autor, una relación metalingüística o reflexiva con el lenguaje: *Voilà, donc ce que sont les conditions indissociablement sociales et intellectuelles de la construction d’un rapport réflexif au langage* (Éstas son, entonces, las condiciones inseparablemente sociales e intelectuales de la construcción de una relación reflexiva con el lenguaje) (2001: 194).

Lahire sostiene que la cultura de la escuela se centra en la enseñanza, no del lenguaje, sino de la *langue*, en la *lengua* en el sentido abstracto y descontextualizado que formalizó Saussure (1959) en su fundamentación teórica de la lingüística estructuralista. Si bien acep-

ta las críticas de Bajtín a la teoría lingüística abstracta (2008: 63-67), Lahire sostiene que la concepción saussureana refleja la fuerte influencia del objeto que se enseñaba efectivamente en el sistema escolar francés. Por lo tanto, señala, la lingüística saussureana sigue siendo una herramienta conceptual válida para analizar qué pasa en las clases, puesto que se basa en la realidad social de la relación “escritural-escolar” con el lenguaje¹⁴. En ese proceso Lahire asume una visión evolucionista de los sistemas de escritura y acepta que: «*L'écriture alphabétique... a rien d'un double naturel de la parole mais est bien un instrument d'objectivation du langage et la base de sa maîtrise symbolique*» (“La escritura alfabética... no es un doble natural del habla sino, más bien, un instrumento de objetivación del lenguaje y base de su dominio simbólico”) (2001: 194). Propone que escribir hace posible la reflexión metalingüística sobre el lenguaje mismo, al volverlo “visible”; no obstante, insiste en el papel mediador de la escolaridad formal, del trabajo específico que llevan a cabo las escuelas para

alejar a los alumnos de los usos comunicativos del lenguaje e inculcar en ellos el dominio de la lengua como sistema abstracto y formal, de manera similar a la descripción de *langue* que hace Saussure. Además, el acceso a esta relación escritural con el lenguaje, y con el mundo, es privilegio de las clases dominantes y una herramienta de su dominio sobre quienes sólo tienen una relación oral-práctica con el lenguaje. En palabras de Lahire:

Tout se passe comme si, en apprenant à raisonner leurs pratiques langagières, certains élèves se rendaient objectivement maîtres du langage des autres, à savoir ceux qui le pratiquent sans le raisonner. L'opposition entre maîtrise pratique et maîtrise symbolique, entre pre-réflexif et réflexif, entre rapport oral-pratique au monde et rapport scriptural au monde, a un sens politique dans le sens où, qui maîtrise le langage consciemment, réflexivement est en position de dominer celui qui ne le maîtrise que pratiquement et ce, dans de multiples univers sociaux qui composent nos formations sociales marquées pour la prédominance du mode scolaire de socialisation.

[Todo ocurre como si al aprender a razonar sus prácticas lingüísticas ciertos alumnos se volviesen objetivamente maestros del lenguaje de otros. La oposición entre la maestría práctica y

14 Un problema con esta elección es que parece pasar por alto la diferencia entre la gramática normativa-prescriptiva que se enseña en las escuelas y la intención descriptiva de la lingüística estructuralista.

la simbólica, entre lo pre-reflexivo y lo reflexivo, entre una relación oral práctica con el mundo y una relación escritural con el mismo tiene un significado político, en el sentido de que quienes dominan el lenguaje consciente y reflexivamente están en posición de dominar a quienes sólo lo dominan prácticamente, y eso en los múltiples universos sociales que componen nuestras formaciones sociales marcadas por el predominio del modo escolarizado de la socialización.] (Lahire, 2001: 191)

En el programa formal de lenguaje de las escuelas francesas hay mucho que puede apoyar la tesis de Lahire, como la atención a la ortografía, la clasificación de palabras, la morfología, el análisis estructural. Sin embargo, mantener esta posición requiere examinar las prácticas escolares reales. Lahire (1993) lo ha hecho por medio del análisis de textos para niños y observación de clases, y ha identificado el tipo de actividades de lenguaje que asocia con el logro de dominio de la *langue*. Presento sus puntos principales (Lahire, 2001: 184-187; 2008, cap. 4), y señalo ejemplos de mis propias observaciones que los ratifican:

- Lahire sostiene que aprender la escritura alfabética implica la capacidad de segmentar la cadena sonora en fonemas aislados que

corresponden a grafemas, atendiendo al nivel fonológico sin reparar en el significado. Señala las dificultades que tienen los alumnos para descifrar y separar correctamente las palabras durante los ejercicios, como escribir *ils s'ont mi* en lugar de *ils ont mis*, o *dincou* en vez de *d'un coup* (2008: 83). En la clase CM2 observé que los niños hacían preguntas constantes sobre ortografía durante los ejercicios escritos, y la maestra optaba por deletrear (*épeler*) la palabra, destacando las letras problemáticas, o por pedirle a otro alumno que lo hiciera. Cuando un estudiante le pregunta cómo se escribe *coup de fil* (forma coloquial de decir “llamada telefónica”, donde la “p” es muda), por ejemplo, ella pronuncia *c... o... u... p*, y se detiene. Muchas veces esas peticiones involucraban ortografías que no resultan evidentes a partir del “sonido” de la palabra, y la maestra hacía preguntas para resolver posibles ambigüedades debidas a los numerosos homófonos, sobre todo en las formas verbales.

- Lahire destaca un rasgo que es especialmente fuerte en el francés escrito: las reglas ortográficas vinculadas con la gramática. La falta de dominio del aspecto sintáctico produce los numerosos errores ortográficos

ficos. Este problema explicaba la mayoría de los errores que la maestra marcaba en los primeros borradores de los niños de la clase CM2. Éstos incluyen, como en el texto que aparece más adelante, la falta de concordancia entre género y número cuando éstos no se evidencian oralmente (un final “mudo” o similar, *était* por *étaient*) y la falta de concordancia de número, tiempo o modo verbal entre sujeto y verbo (*tu a* en lugar de *tu as*). Resultan especialmente difíciles las reglas de concordancia de número y género entre sujetos u objetos y participios verbales (*je l'ai embrassée*, donde *ée* tiene que concordar con la *l'* que se refiere a *amie* en una oración anterior, en el texto que aparece abajo). El trabajo sobre este aspecto no sólo implicaba corregir este tipo de errores en los trabajos escritos, sino que se convertía también en “tema de instrucción” por parte de la maestra, que se explicaba por lo general durante el tiempo dedicado a producir un texto escrito, aunque ocasionalmente también se reforzaba mediante ejercicios de conjugación en otra hora.

- Un tercer mecanismo propuesto por Lahire es el entrenamiento en la capacidad de producir “enunciados completos”, es decir,

oraciones que incluyan un sujeto explícito y un verbo conjugado; muchas de esas construcciones no son obligatorias en la cadena comunicativa del francés oral. Por escrito se las indica —siguiendo las convenciones actuales— con una mayúscula al principio y un punto al final, pero también tienen otros marcadores. En los datos de Lahire los maestros solicitaban frecuentemente a los niños que produjesen “enunciados completos”, incluso cuando la situación comunicativa no lo requería: *Que mange le chien? Le chien mange un os* (¿Qué come el perro? El perro come un hueso) (2008: 89). Otro ejemplo habitual es la frase *est-ce que* o la inversión del sujeto y el verbo (*est-t-il arrivé?*), requerida para formular preguntas por escrito, en lugar de la típica interrogación oral que se realiza sólo mediante la entonación. Dada la dificultad de los niños para cumplir con este criterio, Lahire argumenta que aprender a escribir en francés involucra una ruptura radical con la lógica del habla cotidiana. En la clase CM2 que observé la maestra les recordaba a veces a los alumnos que hacían tareas escritas que compusieran *phrases complètes*, oraciones completas. Cuando les revisaba el trabajo escrito marcaba las

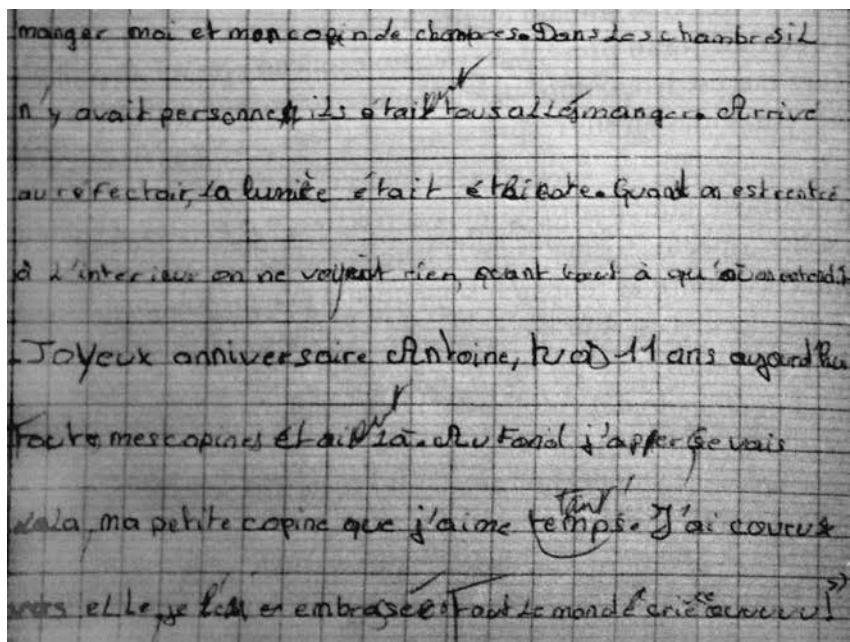
mayúsculas y los puntos, y verificaba que estuvieran presentes el sujeto explícito y los verbos conjugados, aunque no era tan estricta como sugiere Lahire, pues no les pedía que elaboraran oraciones parecidas en sus respuestas orales.

Lahire identifica también preguntas correctivas y ejercicios que implican reflexionar sobre aspectos formales de la lengua escrita, así como el predominio del análisis sintáctico sobre la reflexión semántica o pragmática, como rasgos característicos de la relación escritural-escolar con el lenguaje. Sus ejemplos subrayan la dificultad de los niños para prestar una atención estrictamente a la gramática, sin considerar el significado del enunciado. Por ejemplo, ante la tarea de distinguir un sujeto explícito de uno pronominal en el par *La pluie ne tombe pas violemment/Elle ne tombe pas violemment* (La lluvia no cae con violencia/No cae con violencia), cuando el docente elimina la primera oración, los niños insisten en que en el segundo caso sabemos que “cae” se refiere a la lluvia, y explican cómo es posible saber con cuánta fuerza caen las gotas (Lahire, 2008: 94). En mis observaciones, como en las de Lahire, la maestra usaba el *remplacement*, ejercicios de sustitución que sólo pueden resolverse en

términos de sintaxis, no de significado, sobre todo cuando formulaba texto escrito en el pizarrón (véase más adelante).

Por último, Lahire señala la demanda clásica de producción de textos explícitos y coherentes, en oposición a la tendencia, asociada frecuentemente con la lengua oral, de yuxtaponer oraciones o frases con pocas cláusulas conectivas o relativas, estructura que los niños suelen transferir a sus textos escritos. Este aspecto puede verse claramente en las correcciones marcadas en las tareas escritas de los alumnos, y en general se constata en los textos que reuní. Estaba presente también durante los ejercicios colectivos de escritura. Por ejemplo, Chantal muchas veces añadía, y enfatizaba oralmente, una frase condicional inicial, como *Lorsqu'il est arrivé* (a su llegada), a fin de transformar una oración inconexa en parte de un texto coherente.

En los dos ejemplos siguientes, tomados de mis datos, son evidentes algunas características de la relación escritural-escolar hacia el lenguaje tal como la describe Lahire. El primero es un ejemplo representativo, corregido en rojo por la maestra. En la versión transcrita puse sus correcciones entre paréntesis y taché los errores que ella no había marcado ni cambiado.



...manger moi et mon cop(a)in de cha(m)bres. Dans Les chambres il n(')y avait personnes ils etait(ent) tous alle(és) manger. Arrivé au réfectoir. La lumi(è)re était éta(e)iente. Quant(d) on est rentré à L'intérieur on ne vo(yai)ient rien, avant tout à qu'ou on entendit -Joyeux anniversaire Antoine, tu a(s) 11 ans aujourd'hui. (T)oute(s) mes copine(s) était(ent) là. Au Fond, j'apperscevais Lola(,) ma petite copine que j'aime temps (tant!) J'ai couru vers elle(,) je l(')es (ai) embra(s)se(ée.) (T)out le monde (a) crie(é) "ouuuu!"

En este ejemplo Chantal marcó unos errores sencillos de ortografía, como la *c* en lugar de la *s* en *apercevais*, el acento en *lumière*, aunque pasó por alto otros (*réfectoir(e)*, *int(é)rieur*). Algunos de los errores son problemas clásicos con los homófonos franceses, como *temps* en lugar de *tant*. Esta clase de equivocación se da especialmente con las terminaciones verbales y su concordancia con el sujeto o el objeto, todas las cuales se marcaron en el texto: *allés, éteinte, voyait, tu as, étaient, embrassée, l'ai*. Las formas erróneas usadas por el alumno en estos casos “suenan” igual que las correctas: *étaient*, escrito con error por el alumno y la corrección, *éteinte*, son homófonas, y lo mismo ocurre con *les* y *l'ai*. Escribir correctamente en esos casos implica un dominio de las significaciones de las conjugaciones verbales y las concordancias gramaticales. Lo mismo se aplica a la pluralización de *toute(s) mes copine(s)*, donde las *s* final, del plural, son mudas. La mayúscula inicial y el punto final que marcan un “enunciado completo” se indican también en las dos últimas oraciones, y se agregan algunas comas, aunque la maestra parece pasar por alto las mayúsculas que aparecen dentro de las oraciones, en *Les chambres, Fond, La lumi(è)re*.

No obstante, el mismo ejemplo demuestra que los niños de esta clase CM2 habían llegado progresivamente a comprender muchas maneras implícitas de manejar el francés escrito, y podían expresar relaciones bastante complejas en sus propias palabras. El autor respetó la concordancia correcta y la elección de *que*, en lugar de *qui*, como en “*ma petite copine que j’aime*”, así como el “*ne*” obligatorio que con tanta frecuencia se omite al hablar. Este texto incluía expresiones que raras veces se encuentran en el francés hablado, como, “*Arrivé au réfectoire*”, al comienzo de la oración, e incluso tiene un verbo en pasado simple (*passé simple*), *entendit*, usado sólo en la narrativa escrita. Su autor generalmente usó correctamente los signos de puntuación, incluyendo el guion largo que indica un diálogo. La estructura narrativa del texto refleja asimismo el trabajo de los alumnos con los textos literarios. En este ejemplo, como en muchos otros, quedó claro que los estudiantes se habían apropiado de muchas reglas del sistema escrito y podían funcionar dentro del mismo. Estaban aprendiendo a distinguir la lógica que regula un texto escrito de su propio *sentido práctico* del uso del lenguaje para comunicarse oralmente.

En el siguiente ejemplo el patrón que sigue Chantal cuando revisa las respuestas de sus

alumnos a un conjunto de preguntas de comprensión sobre el capítulo de un libro corrobora las afirmaciones de Lahire por lo que toca a la atención a las características formales del francés escrito, que no son evidentes en el discurso oral.

Un alumno lee en voz alta la tercera pregunta: *Donne un exemple de rêves que fait Julien* [Da un ejemplo de los sueños que tuvo Julien].¹⁵

Chantal les pide a varios estudiantes que lean las respuestas que escribieron en el cuaderno. Algunas son:

E1: *il a rêvé de Suzanne et qu'il la sauve* [soñó con Suzanne y que la salvaba].

E2: *il rêve qu'il la sauve dans un lac* [sueña que la salvaba en un lago].

E3: *il rêve de Suzanne...* [sueña con Suzanne...].

Chantal interrumpe: *chaque fois il rêve à Suzanne, mais je veux des détails* [siempre sueña con Suzanne, pero quiero detalles].

E4: *il la sauve de la noyade* [la salva de ahogarse].

Chantal borra parte del pizarrón y escribe la respuesta, combinando las sugerencias de los alumnos.

Il rêve que Suzanne se noie et qu'il la sauve de la noyade [Sueña que Suzanne se está ahogando y que él la salva de ahogarse].

Chantal señala y pregunta: *pourquoi on met 'qu'il' là'??...(pausa larga) Il est qu'il, c'est-à-dire que... il... qu'il peut se remplacer par que je* [¿por qué ponemos *qu'il* aquí?, es *qu'il*... es decir *que*... *il*... *qu'il* puede sustituirse con *que je*].

Chantal escribe *que je* encima de *qu'il*, y explica que *que* se elide con *il*, pero *qui* no se elide. Pregunta cuál debe ser el signo de puntuación.

Un alumno contesta: *l'apostrophe* [el apóstrofe].

En este tipo de intercambios, que eran bastante frecuentes, la atención pasa del contenido del texto que se ha leído y comentado en la clase a la formulación correcta de una respuesta escrita. En este y otros ejercicios escritos en el pizarrón, Chantal ponía cuidado en colocar un sujeto explícito en las oraciones, para lo cual muchas veces repetía partes de la pregunta que los alumnos no habían incluido en sus versiones, y señalaba construccio-

15 La transcripción marca las intervenciones orales en francés en *italicas*, después de dos puntos, y la traducción al español entre corchetes. Uso signo de interrogación sólo en el cierre de preguntas. Tres puntos indica pausa.

nes especiales y su ortografía, como, en este caso, *qu'il*. Por lo general los estudiantes daban respuestas aceptables, pero la estrategia de la maestra consistía en combinar las frases para formar oraciones más complejas, que los alumnos debían copiar. Algunos de ellos pudieron aportar los términos formales que ella solicitaba en diversos momentos; otros tal vez sólo advertían la ortografía específica, añadiendo a su repertorio nuevas fórmulas que usar por escrito.

Aunque encontré mucha evidencia para sustentar la posición de Lahire, también observé procesos contradictorios. Algunos son bastante obvios, como los errores comunes de escribir *mamer* por *ma mère* que Lahire usa como evidencia de la falta de capacidad de distinguir relaciones entre fonemas y grafemas. No obstante, la mayoría de los problemas ortográficos en francés se relaciona con *palabras que no presentan una clara correspondencia entre grafemas y fonemas* en escritura del francés. La regla escolar de establecer una correspondencia entre grafema y fonema, aparte de asumir que los fonemas pueden aislarse fácilmente en la cadena sonora, contraviene la presencia de numerosas formas no fonéticas en el sistema escrito, sobre todo aquellas que establecen relaciones gramaticales. De hecho,

las dificultades enfrentadas por los niños se deben a que *tratan* de lograr una versión fonética del francés oral y, al hacerlo, incurren en errores ortográficos. El dominio del lenguaje francés escrito implica *romper con el supuesto explícito del sistema escrito escolar alfabético* (correspondencia entre grafema y fonema), y aprender a manejar la ortografía de las palabras sobre la base del significado semántico o gramatical, y no de una relación uno a uno con la cadena sonora. Parece que los niños llegaron finalmente a captar este principio no gracias a una “mente alfabética”, sino más bien aplicando su *sens pratique* a las tareas planteadas por la maestra y tomando nota de las correcciones de sus trabajos escritos, que continuamente contradecían el supuesto implícito de que “las letras representan sonidos”. Las dudas de los alumnos tenían que ver con formas escritas que no resultaban ser evidentes a partir del sonido de las palabras o frases; entre ellos comentaban posibles soluciones haciendo referencia al significado de las palabras. Cuando corregía, Chantal interpretaba por el contexto lo que había intentado escribir el niño, como en el caso de *temps* y *tant* que vimos antes. En general, para resolver los problemas ortográficos, el significado resultaba ser más importante que la forma.

En muchas situaciones se daba menos atención a los aspectos formales del lenguaje que al significado y al uso. Por ejemplo, mientras escribía textos en el pizarrón Chantal no siempre usaba reglas explícitas, y muchas veces buscaba, con ayuda de los alumnos, ciertos giros propios de un lenguaje más literario. En ocasiones, respondía a preguntas de vocabulario por medio de una acción, como cuando explicó “*négligence*” con un gesto, tirando, como al azar, un libro de su escritorio. A diferencia de los ejemplos que destaca Lahire, en los cuales la atención a la forma desplaza al significado, yo advertí un estrecho entrelazamiento entre estos aspectos. La maestra, mientras interactuaba con los niños al revisar sus trabajos escritos, solía plantear preguntas respecto al significado de las formulaciones que habían tratado de plasmar y después modificaba el texto oralmente, añadiendo: “¿Eso querías decir?” De manera similar, solía mezclar la reflexión sobre la sintaxis con la reflexión sobre la pragmática del lenguaje, como en el caso del uso de *tu* o *vous*, en el que se plantean cuestiones relacionadas con la edad del hablante y del interlocutor, así como de familiaridad y cortesía. También se ocupaba de muchos aspectos específicos del género de los textos. Una sesión especialmente interesante

se dedicó al análisis de un correo electrónico que le mandó a la clase el autor de uno de los libros de Tatoulu, disculpándose por no ir en la fecha prevista.

(Encabezado del correo electrónico)

Chers amis de CM2,

Les polars, c'est plein d'imprévus et de rendez-vous manqués... Je n'ai pas failli à la règle. Mais, au bout du compte, l'action rebondit toujours et ce qui doit arriver finit par arriver ! J'arriverai donc bientôt jusqu'à vous [...] Mais quel est donc 'le mystère Cavé'?... Ravi de vous rencontrer prochainement pour débrouiller avec vous cet imbroglio. Jacques Asklund.

[Los *polars* [coloquial para novelas policiales] están llenos de imprevistos y de citas no cumplidas... No he fallado a esa regla. Pero, al final, la acción siempre rebota y lo que tenía que llegar, llega. Así que pronto llegaré con ustedes... ¿Pero cuál es el 'misterio de Cavé'?... Emocionado de verlos pronto para desentrañar con ustedes este embrollo. Jacques Asklund.]

Las discusiones en clase se centraron en muchos aspectos: el proceso mismo de los mensajes de correo electrónico y su pragmática (por qué fue dirigido a la clase si le fue enviado a Chantal), las semejanzas y diferencias entre una carta y un correo electrónico, y por

último la cuestión de si un mensaje escrito por un autor famoso podría considerarse, o no, “literatura”. Esta pregunta condujo a una discusión apasionada entre los alumnos, quienes daban evidencia estilística para argumentar sus respuestas, y finalmente buscaron la propia definición de literatura que daba Asklund en el libro que habían leído. Chantal la escribió en el pizarrón: *Écrire c’est donner de la vie grâce a la puissance de mots* [Escribir es dar vida gracias al poder de las palabras]. En este análisis, se le prestó poca atención a la sintaxis, pese a que en este aspecto el mensaje difería bastante de las normas de redacción formal del francés.

Aunque algunas de mis reservas en relación con el argumento de Lahire pueden deberse a la maestra a la que acompañé, otras toman en cuenta las tradiciones más generales de la escuela francesa. Una primera consideración se encuentra en el trabajo de los lingüistas que cuestionan la visión prevaleciente de que el francés oral y el escrito son dos sistemas distintos (Benveniste, 2000; Gadet, 1996; Canut y Vertalier, 2002). Si bien la ideología de la enseñanza de la lengua en las escuelas francesas reafirma constantemente la distancia entre el francés escrito y el oral, los especialistas han demostrado que las estructuras fun-

damentales son las mismas, y que en el discurso oral se encuentran aspectos tales como las oraciones complejas y la subordinación de cláusulas, consideradas propias del francés escrito. Desde este punto de vista, podríamos examinar las continuidades entre la conciencia lingüística que tienen los alumnos como hablantes y su adquisición de un sistema de escritura, en lugar de plantear una profunda brecha entre ambos.

También propongo considerar el uso prevaleciente de textos literarios como base para la enseñanza de la lengua en la mayoría de las escuelas francesas¹⁶. Aparentemente, aunque en las primarias se ha abandonado el uso tradicional de extractos de los autores clásicos franceses, buena parte de la en-

16 En Francia hay una antigua discusión relativa al uso de la literatura, de las formas específicas en que se la usa para enseñar aspectos no literarios del lenguaje, así como sobre la conveniencia de prestar atención a los aspectos afectivos, formales y genéricos de esas obras con niños de primaria, de manera que la práctica varía considerablemente. Con el paso de los años algunos textos y educadores han auspiciado el uso de textos no literarios como modelos de otros géneros; sin embargo, esto parecía llevarse a la práctica en forma más esporádica, mientras que el uso del texto literario era generalizado.

señanza de la lengua en todos los grados se basa en la lectura de libros apropiados para el grupo de edad correspondiente, compartidos por todos los niños del grupo. Los textos literarios encarnan modelos de francés escrito correcto, pero también abren una dimensión de interpretación de significado que suele dejarse de lado en la tradición de análisis formal de la lengua y en consecuencia en los análisis que ofrece Lahire. Si bien es posible eliminar ciertos aspectos del lenguaje literario de la pragmática de la comunicación cotidiana (por ejemplo, el uso del *passé simple*), en las clases observé muchas veces a los niños discutir largamente sobre el significado y el estilo de un texto literario. El trabajo con textos leídos o producidos por los alumnos podía evolucionar fácilmente hacia otros aspectos, en especial hacia discusiones sobre la validez de las afirmaciones y la verosimilitud de las descripciones que contenían, y conectar a los alumnos con lo que leían en un nivel tanto afectivo como cognitivo. El cruce entre consideraciones de significado y de forma al tratar con este tipo de textos, así como al producir trabajos derivados de su lectura, parecía contradecir la concentración exclusiva en los *aspectos formales del lenguaje* que Lahire identifica con la escolarización, en

correspondencia con el modelo saussureano que ha adoptado¹⁷.

Finalmente, del hecho de que las tareas de escritura estuvieran inmersas en oralidad e insertas en las intensas interacciones verbales que los niños experimentan constantemente en clase se derivan otras consideraciones. Mientras que Lahire desecha la crítica del análisis lingüístico, Bajtín nos advierte que si uno “arranca los enunciados del suelo en el que se nutren” (la interacción social), se pierde “la clave... para comprender su forma y su significado” (Bajtín, citado por Lahire, 2008: 64). Esto también es válido en el contexto del lenguaje escolar. En la sección siguiente examino este aspecto para llegar a conclusiones que apuntan en una dirección diferente.

SEGUNDO ÁNGULO: UNA COMPRENSIÓN SOCIOCULTURAL DE LA INTERACCIÓN EN EL AULA EN TORNO AL FRANCÉS ESCRITO

Con la observación etnográfica de la vida en las aulas resulta evidente que, si bien la teoría

17 La crítica hacia la lingüística estructuralista y el análisis del lugar del significado y el uso en el lenguaje constituyen un eje importante de la teoría sociolingüística. Véanse por ejemplo Hymes (1966a y b) y Gumperz (1982).

saussureana puede explicar algunos aspectos del “objeto de enseñanza”¹⁸, resulta notablemente inadecuada para la descripción y comprensión de la interacción en clase. El ejemplo que ofrezco no sigue las convenciones estrictas del análisis del discurso, sin embargo, se nutre de una larga cadena de investigaciones basadas en la sociolingüística y el análisis de la conversación¹⁹. El salón de clases puede verse, no como un sitio “descontextualizado” destinado a alejar a los alumnos de su *sens pratique*, sino, simplemente, como otro contexto en el cual los niños utilizan todos los recursos que tienen a su disposición en su vida práctica a fin de encontrarle sentido y sobrevivir a las actividades que ocurren “en tiempo real” (Erickson, 2004) durante la clase. De esta forma las complejidades de la interacción del aula en torno a la escritura no pueden entenderse exclusivamente como una encarnación u objetivización de la teoría de Saussure.

18 Término utilizado en la didáctica francesa, distinto del “objeto de conocimiento” (Chevallard, 1998: 45).

19 Incluyendo, por ejemplo, a Bloome, Carter, Christian, Otto y Stuart-Faris (2005). Cazden (2001), Edwards y Mercer (1987), Erickson (2004), Hicks (1996), Varenne y McDermott (1998).

Pese al lugar evidentemente central que ocupa la lengua escrita en el currículum oficial y real de la escuela, el acceso al conocimiento de la escritura está mediado por una intensa interacción oral entre maestros y alumnos. Intentaré argumentar que si bien algunas características formales del objeto de instrucción guardan poca relación con la comunicación verbal tal como se da fuera de la escuela, la competencia lingüística que los niños desarrollan en su experiencia cotidiana contribuye a su comprensión de las reglas de la lengua escrita formal que se les presenta en las clases²⁰. Si bien la tradición escolar francesa tiende a reproducir una marcada dicotomía entre el plano oral y el escrito, la evidencia clave tiene que buscarse en la intersección de esos planos, en la complicada pragmática de ir de lo oral a lo escrito, y de lo escrito a lo oral, durante los ejercicios con los textos²¹.

En el ejemplo siguiente, tomado de una sesión en la cual Chantal les pide a los alum-

20 Y, desde luego, por medio de procesos cognitivos que no estoy calificada para tratar. Véase Ferreiro, 2007.

21 Los planos de interacción de la lengua escrita y el oral son tema de mucha investigación en la investigación reciente, como por ejemplo en Banon, Hamilton e Ivanic (2000) y Street (1995).

nos de CM2 que escriban posibles preguntas para Asklund, el autor de *Crime d'auteur*, la novela policial que se leyó en la clase, podemos ver algunas muestras de cómo se produce esta intersección. Ese ejercicio se realizó en preparación para la visita pendiente de Asklund a la escuela, durante la cual a los niños se les permitiría plantearle las preguntas. En este caso la escritura de las preguntas se convertía en un acto *previo* a su producción oral. La maestra comienza por escribir en el pizarrón cuatro frases, que presenta como “dominios”, para pensar y clasificar las posibles preguntas²²:

1] *Jacques Asklund, qui êtes-vous ?* [Jacques Asklund, ¿quién es usted?]

2] *Être auteur, c'est quoi ?* [¿Ser autor, es qué?]

3] *Crime d'auteur, quelles questions* [*Crime d'auteur*, ¿qué preguntas?]

4] *Un auteur, c'est quel genre de lecteur ?* [¿Qué género de lector es un autor?]

Estas frases distan mucho de ser enunciados completos o versiones explícitas de las inten-

ciones de la maestra; son más bien una especie de taquigrafía para un conjunto complejo de preguntas posibles. En realidad, no representan del todo la formulación clásica de un enunciado en francés escrito. Contienen frases coloquiales como “*c'est quoi*”, así como más formales como: “*c'est quel genre de lecteur?*” No era raro encontrar esta clase de anotaciones en los pizarrones de las aulas francesas, excepto cuando los maestros estaban redactando deliberadamente un resumen para que los alumnos lo copiaran. Las ambigüedades de estas muestras del francés escrito provocaron una serie de reacciones de parte de los niños a medida que iban copiando las frases y procedían a generar preguntas correspondientes a cada grupo. Las siguientes son reacciones de una niña franco-africana del grupo, que forman parte de secuencias de interacción más largas entre los alumnos y la maestra a lo largo de unos quince minutos.

Aya, que se sentaba en un lugar de privilegio en la parte delantera de la clase, cerca de la maestra, solía expresar verbalmente las dudas que quizá muchos otros niños sentían²³. Des-

22 No incluyo una transcripción de la secuencia, que es bastante larga, sino más bien una selección de intervenciones intermitentes de parte de una alumna que muestran la complejidad del proceso.

23 Aya era una estudiante “problemática”, pero muy expresiva, y recibía una atención especial por parte de la maestra. Yo me sentaba muy cerca de ella, por lo que

pués de leer y copiar el primer dominio en su cuaderno disparó: *'Pourquoi, qui êtes vous?'* [¿Por qué: quién es usted?]. La pregunta *qui êtes vous?* suele usarse en una interacción oral con una segunda persona. Pero en términos pragmáticos no tenía mucho sentido por escrito, ya que normalmente implicaría preguntar el nombre de una persona, lo cual en este caso ya se sabía. La maestra lo aclara indirectamente con un ejemplo: *avez-vous une femme, des enfants...?* [¿tiene Ud. mujer, hijos?]. Esta respuesta está lejos de ser explícita, y tiene más bien una relación indirecta con el contenido propositivo de la pregunta, del tipo frecuente en las conversaciones. Aya capta el sentido y responde: *questions de sa vie?* [¿preguntas sobre su vida?], haciendo una glosa más general (del tipo esperable en un discurso escolar) del ejemplo que ha sugerido la maestra. Ésta acepta y corrige: *Oui... ce sont des questions qu'on peut poser à n'importe quelle personne* [Sí, son preguntas que pueden hacerse a cualquier persona']. Una vez más, su comentario requiere asociaciones implícitas que vinculen la frase escrita inicial con la tarea a realizar. Continúa la clase mientras los niños copian las frases del

pizarrón e intermitentemente piden ayuda a sus compañeros o a la maestra.

Poco después, al escuchar otros comentarios de sus compañeros, Aya vuelve a intervenir, ya que el segundo dominio no le queda claro. Esta vez se limita a repetir la pregunta escrita en el pizarrón en tono interrogativo, convirtiéndola en objeto de reflexión: *être un auteur... c'est quoi?* [ser autor, es qué?]. La maestra interpreta esta repetición como pedido de aclaración y explica: *c'est trop ouvert... c'est tout un champ... vous devez déplier ça* [es muy amplio... es todo un campo... deben desplegarlo]. Aya acepta la respuesta y procede a redactar preguntas pertinentes; por lo tanto, debe de haber inferido que el uso de *ce* por parte de la maestra no se refiere a “un autor” sino más bien a la pregunta misma, y que la categoría general “ser un autor” (*ça*) es la que tiene que desplegarse. Aya puede haber interpretado también los términos *dominio* y *campo* en este contexto comunicativo. La comprensión no sólo de las frases escritas en el pizarrón sino también de la tarea misma de redacción involucra niveles pragmáticos y semánticos bastante complejos implícitos en la interacción verbal, que requieren tanto un *sens pratique* cotidiano como una comprensión de las características formales de la lengua.

podía registrar sus acciones, así como obtener un registro grabado claro.

Después, cuando termina de copiar las cuatro categorías, Aya sigue participando: *j'ai pas compris le numéro trois* [no entiendo la número tres]. La maestra atiende a otros niños y luego, pacientemente, amplía para todo el grupo la tercera frase que anotó: *sur le livre Crime d'auteur, poser des questions* [sobre el libro *Crime d'auteur*, plantear preguntas]. Otros niños ofrecen ejemplos directamente, esperando la aprobación de la maestra, y entonces Aya aprovecha esos indicios y pone a prueba su comprensión del dominio al proporcionar su propio ejemplo: *pourquoi ça se passe dans un école ?* [¿Por qué ocurre eso en una escuela?]. Aquí Aya no está buscando respuesta a su pregunta explícita sino más bien preguntándole indirectamente a la maestra si ésa es una pregunta válida para ese dominio. Chantal comprende este sentido pragmático y le hace un gesto de aprobación a Aya, con lo que se cierra la secuencia de interacción.

Los niños siguen interactuando entre sí y con la maestra, dando ejemplos y probando su comprensión de la tarea. Después de considerar el cuarto dominio (*Un auteur, c'est quel genre de lecteur ?*), Aya no manifiesta dudas; está preparada para dar un ejemplo: *qu'est-ce qu'il lit?* [¿qué lee?]. Para ese momento ya parece estar claro que Aya ha captado las reglas

implícitas de la participación que se construye en esta situación comunicativa específica y comprende su relación con la tarea escrita. Pero al hacerlo ha seguido una serie de pistas de contextualización y actos de habla indirectos, usando su percepción pragmática para dar con el tipo de preguntas correspondientes a los ejemplos que dan la maestra y otros alumnos. Aya también ha compensado las escuetas formulaciones que la maestra apuntó rápidamente en el pizarrón aportando sus propias asociaciones lógicas, que hace explícitas sólo algunas veces, como cuando sintetiza el primer dominio diciendo *questions de sa vie ?*

Después de esta secuencia inicial los niños empiezan a escribir las preguntas que le harían al autor durante su visita, y siguen leyendo algunas a la maestra, que las clasifica, oralmente en uno de los cuatro dominios. Mientras eso ocurre, Aya sugirió: *comment il pouvait devenir auteur?* [¿cómo pudo convertirse en autor?], sin conseguir la atención de la maestra. Se produce entonces una discusión al margen entre Aya y otras niñas respecto a lo que se requiere para llegar a ser autor y si alguien puede decidir serlo. Logré captar fragmentos, como la afirmación: *et ça peut arriver* [y eso podría llegar a ser]. La atención de las niñas se ha trasladado de los aspectos formales de la tarea al

contenido sustantivo de la pregunta propuesta. Entonces la maestra calma a los alumnos y les pide que terminen de escribir y clasificar sus propuestas; por su parte, se va a un escritorio al fondo del aula y les anuncia que revisará los trabajos a medida que se los lleven y que sólo contestará preguntas importantes.

Al cabo de unos minutos Aya replantea su pregunta, que refleja una preocupación que va más allá de simplemente resolver la tarea que tiene que hacer en ese momento. Levanta la mano: “*maîtresse!*”, e insiste en que su pregunta es importante. La maestra, que está revisando el trabajo de otro niño, voltea y le presta atención. Aya pregunta por *la différence entre pourquoi et comment... est tu devenue auteur* [la diferencia entre cómo y por qué... te convertiste en autor], ya que trata de decidir qué frase usar. La maestra le devuelve la pregunta, concentrándose en el significado de los términos: *comment et pourquoi, c'est la même chose ?* [¿son lo mismo cómo y por qué?]. Aya dice que no, así que la maestra prosigue: ‘*non, donc... ces sont pas la même question* [no, así que no son la misma pregunta]. Aya recibe una respuesta formal, pero no logra mayor comprensión sobre su inquietud subyacente (finalmente escribe ambas preguntas). La discusión paralela entre Aya y las otras niñas sobre el trabajo de

ser autor continúa. Discuten cuántos borradores tienen que hacer los autores antes de terminar su texto. En este caso Chantal percibe esa aparente distracción, lo considera pertinente y permite una digresión de la tarea. Invita a los alumnos a discutir temas como lo que significa terminar un libro, si el autor tiene derecho a dejar una historia inconclusa, si el lector puede completarla y otros temas complejos que habían aprendido a manejar gracias a su trabajo sobre literatura infantil.

En este ejemplo hay múltiples formas en que el análisis formal de la lengua escrita se entrelaza con el sentido práctico de la conversación oral, con preocupaciones más profundas acerca del significado de la tarea y con soluciones pragmáticas para lograr la atención de la maestra y cumplir con la tarea. Esta clase de intersección de los planos oral y escrito ocurre tanto en el diálogo oficial con la maestra como en el “tercer espacio” en el cual los alumnos impugnan, reformulan, negocian y elaboran el conocimiento escolar (Gutiérrez, Rymes y Larson, 1995; Haan, 2005). Chantal no es para nada consistente al producir la relación “escritural-escolar” con el lenguaje. De hecho, si así lo hiciera su enseñanza probablemente sería poco efectiva. Por otro lado, Aya, si bien se basa en su aguda percepción metalingüísti-

ca de los intercambios con la maestra, también ha aprendido algunas cosas respecto a lo que la escuela espera como corrección en el francés escrito. Hacia el final de esta clase, cuando la maestra está escribiendo las preguntas propuestas en el pizarrón, es Aya la que detecta un “error”. La maestra ha aceptado la pregunta *vous fait quoi?*, y Aya lo señala y propone una versión más cercana al estilo literario: *que faites vous ?* La maestra la felicita y hace el cambio en el pizarrón²⁴.

Cuando la interacción en el salón de clases se examina a estos niveles de complejidad, las distinciones entre el plano oral y el escrito no son para nada tajantes, y las reglas formales de la *langue*, no bastan para realizar el análisis. Si se observan no sólo las dificultades de los niños para dominar las reglas explícitas, sino también las estrategias precisas que les permiten resolver los ejercicios escolares formales diseñados para enseñarles una relación

reflexiva con el lenguaje, se construye una comprensión diferente del proceso de aprender a escribir. Si no fuera porque prestan atención a las complejas pistas y a los significados pragmáticos de los actos de habla en clase, los alumnos no serían capaces de comprender las reglas del “juego del lenguaje” saussureano (Lahire, 2008) que se supone deben aprender. Al usar esta perspectiva en el análisis de la interacción tal vez podamos identificar algunas de las contradicciones reales que ocurren en ese proceso.

Esta perspectiva sugiere que los niños entran a la escuela con habilidades comunicativas desarrolladas en su casa, pero también en una diversidad de contextos paralelos a la escuela (cf. Heath, 1983; Lahire, 2008). En clase se enfrentan a un contexto diferente, con otro conjunto de géneros específicos y maneras de hablar y de escribir. Sin embargo, pueden ser capaces de aprender las formas escolares de manejar la lengua, incluso si éstas a menudo carecen de todo sentido fuera del aula. Al aprender las nuevas lógicas discursivas relacionadas con el uso particular del francés escrito que hace la escuela, ponen en práctica su competencia comunicativa normal, incluyendo la reflexión metalingüística relacionada con el habla. Más que romper con todo lo que habían

24 El trabajo sobre las preguntas continuó durante varias sesiones más, cada una de las cuales consistía en seguir transformando las preguntas propuestas hasta llegar a una forma escrita aceptable, que se suponía los niños iban a plantearle verbalmente al autor cuando los visitara. Desgraciadamente, no pude observar la entrevista con el autor.

aprendido de antemano, como sugeriría el análisis de Lahire, recurren implícitamente a ello para resolver problemas que requieren un conocimiento comunicativo previo. Además, aunque no tengo manera de demostrarlo, sugiero que la conciencia lingüística propia de hablantes multilingües (Jessner, 2008) como los niños que participaban en la clase CM2 que observé, les brindaba habilidades adicionales que aprovechaban durante las tareas que involucraban el manejo del francés escrito.

Otros especialistas han advertido complejidades similares al explicar la interacción en clase. En su reciente libro, Erickson (2004) ha enmarcado claramente el dilema y propone una “teoría más práctica de las prácticas del habla”. Análisis similares de interacción, en los cuales los niños recurren a estrategias que alteran, de hecho, los patrones escolares establecidos, se encuentran, por ejemplo, en Candela (1998), Gutiérrez, Rymes y Larson (1995), Haan (2005), Maybin (2006) y Lee (2000). Emerge así una comprensión alternativa del discurso en el aula, basada en diversas herramientas conceptuales, incluyendo la rica tradición de la pragmática, el desarrollo reciente de la investigación multimodal, además del marco teórico de la investigación la teoría de la actividad vygotkiana y la teoría histórico-cultural

de Bajtín²⁵. Las percepciones de Michel de Certeau (1984) sobre las tácticas cotidianas utilizadas al manejar la lengua escrita, me parecen de especial importancia para esta perspectiva de investigación sobre la forma en que los niños aprenden a escribir en esta clase. Desde esta perspectiva, es posible suponer que los niños se enfrentan en la escuela al reto de hallarle sentido a una versión bastante arbitraria de la lengua y se ven obligados a hacer ajustes entre los supuestos explícitos del sistema de enseñanza, con su racionalidad o lógica particular, y su propia comprensión del funcionamiento del lenguaje tanto oral como escrito dentro y fuera de las escuelas.

REFLEXIONES FINALES

En este capítulo he sostenido que, así como hay múltiples culturas escritas (*literacies*) y múltiples tradiciones culturales de manejar la

25 Entre los autores que han contribuido a este enfoque sobre la escritura en las clases, aparte de los que se involucran con los New Literacy Studies, figuran Moll (1990); Collins (1996); Hicks (1996 y 2001); John-Steiner, Panofsky y Smith (1994); Kress, Jewitt, Bourne, Franks, Hardcastle, Jones y Reid (2004); Lee (2000).

lengua escrita, también puede haber múltiples tradiciones culturales en el manejo escolar de la escritura. Las formas precisas en las que se enseña la lengua escrita en cada sociedad, tal vez incluso en cada escuela, no sólo se relacionan con las características específicas de los sistemas de lenguaje y de escritura, sino también con esferas más amplias de la cultura, la política educativa y la ideología, en la medida en que éstas afectan el proceso escolar. Aunque se requiere mayor investigación comparativa, sostengo que cada tradición educativa favorece ciertas prácticas particulares. La investigación sobre la lengua escrita en escuelas en otros países sugiere algunas diferencias. Por ejemplo, en Estados Unidos parece prevalecer la formación de grupos estratificados de lectura dentro de cada clase y la corrección dialectal (Collins, 1996, y otros), mientras que en Gran Bretaña la enseñanza de la lengua escrita parece tener un claro contenido moral (Kress, Jewitt, Bourne, Franks, Hardcastle, Jones y Reid, 2004). En México mis propios estudios (Rockwell, 1995, 2000, 2006, 2007) subrayan la fuerza del discurso oral en la mediación docente del conocimiento contenido en los libros de texto. En el caso de Francia la cultura escrita tiene un fuerte vínculo con la construcción del pensamiento racional y con una esfera pública

que se supone incluyente. En este caso, destacan los aspectos formales del francés escrito, reforzados por la importancia ideológica de una distinción escolar entre la lengua oral y la escrita, aunque también cobra importancia la tradición literaria francesa en sus dimensiones interpretativas y aun emotivas.

En este capítulo he mostrado algunas de las consecuencias de analizar esta tradición francesa desde dos posiciones teóricas. La primera se expuso en términos del uso que hace Lahire de la teoría del sentido práctico de Bourdieu y de la lingüística saussureana como marco de referencia para estudiar la enseñanza escolar del francés escrito. En la práctica cotidiana de la escuela francesa observé muchas acciones que apoyan la insistencia de Lahire en el papel activo de la escolaridad prolongada para consolidar una ruptura con el sentido práctico y, en consecuencia, reproducir la distribución desigual del capital cultural. Sin embargo, esta perspectiva no explica las tácticas reales que utilizan los alumnos con antecedentes de clase trabajadora inmigrante para desentrañar los misterios del francés escrito. Para poder interpretar cómo ellos manejan la información a menudo ambigua y contradictoria del entorno escrito de la enseñanza escolar, se requiere una perspectiva diferente, basada en teorías

sociolingüísticas y socioculturales del análisis de la interacción. Al examinar la actividad del salón de clase a través de esta lente, se observa que los niños despliegan formas de manejar la escritura que encuentran en la clase, tácticas particulares para aprender y tratar de encontrarle sentido a lo que se les enseña, así como para defenderse al ser constantemente puestos a prueba en la escuela.

La pregunta que planteo es si estos niños realmente deben romper con el sentido práctico para adquirir una relación “escritural-escolar” con la lengua escrita o si más bien se basan en procesos metalingüísticos e interpretativos, no necesariamente escolarizados, que les permiten salvar la brecha entre su conocimiento intuitivo del lenguaje y las tareas escritas a las que se enfrentan en clase. Esta segunda perspectiva trasladaría la carga de la responsabilidad por los resultados escolares a determinadas prácticas de enseñanza, y su distribución desigual. Nos obligaría a fijar la atención en las estructuras y mecanismos del sistema escolar que destinan a los niños de clase trabajadora a una relación diferente, en general más restringida, con la lengua escrita (cf. Collins, 1996; Varenne y McDermott, 1998). Es posible que algunas prácticas docentes, como las que presencié en la escuela que observé, les concedan a

los niños márgenes más amplios para construir una relación semántica, y no sólo instrumental, con los textos escritos, como aboga Collins (1996). Por otro lado, tal vez la mayor flexibilidad que ciertos maestros, como Chantal, les brindan a los alumnos para que expresen en sus propios términos sus dudas en torno a la escritura, simplemente vuelve más visibles los procesos cognitivos continuos que todos los alumnos generan cuando manejan las tareas escritas en clase.

En el sistema escolar francés, que es bastante selectivo y competitivo, no cabe duda de que la mayoría de los niños del salón CM2 que acompañé, incluyendo a Aya, serán canalizados, con el tiempo, a las escuelas secundarias destinadas para los inmigrantes de clase trabajadora y que pocos, si acaso, lograrán cursar una educación universitaria o conseguir un empleo estable.²⁶ En ese trayecto tendrán que enfrentarse a muchas prácticas discriminatorias e injustas. Pero lo que parece poco probable es que sus eventuales trayectorias puedan explicarse por una presunta incapacidad de

26 Justamente Aya, a pesar de su evidente comprensión de las reglas de la lengua escrita, que era de una familia de Malí, tuvo problemas en la secundaria, donde tuvo que repetir un año.

establecer una relación escritural-escolar con la lengua en la escuela primaria, y no por los sistemas de evaluación escolar, así como por la fuerte desigualdad de clase y la discriminación racial que permean la sociedad francesa. Por lo menos durante ese año que pasaron en CM2, la mayoría de estos niños pudieron adentrarse a ejercicios sumamente sofisticados con los textos escritos, y hacerlo con los recursos lingüísticos que tenían a su alcance como hablantes de múltiples lenguas, así como con el conocimiento adquirido tras años de escolarización en la tradición francesa.

BIBLIOGRAFÍA

- Barton, D.; Hamilton, M.; Ivanic, R. (eds.) 2000 *Situated literacies* (Londres: Routledge).
- Benveniste, C. B. 2000 *Approches de la langue parlée en français* (París: Ophrys).
- Bloome, D.; Carter, S.; Christian, B.; Otto, S.; Stuart-Faris, N. 2005 *Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events* (Mahwah: Lawrence Erlbaum).
- Bourdieu, P. 1991 *El sentido práctico* (Madrid: Taurus). Original en francés 1980 *Le sens pratique* (París: Minuit).
- Bourdieu, P.; Passeron, J. C. 1981 *La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (Barcelona: Laia). Original en francés 1970 *La reproduction* (París: Minuit).
- Candela, A. 1998 "Student's power in classroom discourse" en *Linguistics and Education* (Elsevier) N° 10 (2), pp. 1-25.
- Canut, E.; Vertalier, M. 2002 "Programmes d'enseignement de l'école primaire 2002. Un grand absent: L'accès à l'écrit à partir de l'oral" en *L'acquisition du langage oral et écrit* (Francia: Harmattan) N° 48, pp. 21-29.
- Cazden, C. 2001 *Classroom discourse: The language of teaching and learning* (Portsmouth: Heinemann) 2ª edición.
- Chartier, A. M. 2007 *L'école et la lecture obligatoire* (París: Retz).
- Chervel, A. 1998 *La culture scolaire: Une approche historique* (París: Belin).
- Chervel, A. 2006 *Histoire de l'enseignement du français du XVII au XX siècle* (París: Retz).
- Chevallard, Y. 1985 *La transposition didactique* (Grenoble: La Pensée Sauvage Éditions). Versión castellana 1998 *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado* (Buenos Aires: Aique).

- Collins, J. 1996 "Socialization to text: Structure and contradiction in schooled literacy" en Silverstein, M.; Urban, G. (eds.) *The natural history of discourse* (Chicago: University of Chicago Press).
- Collins, J.; Blot, R. 2003 *Literacy and literacies. Texts, power and identity* (Cambridge: Cambridge University Press).
- Cook-Gumperz, J. 1986 "Literacy and schooling: An unchanging equation?" en Cook-Gumperz, J. (ed.) *The social construction of literacy* (Cambridge: Cambridge University Press) pp. 16-44.
- de Certeau, M. 1984 *The practice of everyday life* (Berkeley: University of California Press).
- de Haan, M. 2005 "The authoring of school. Between the official and unofficial discourse" en *Culture and Psychology* (SAGE) N° 11 (3), pp. 267-285.
- de Saussure, F. 1959 *Course in general linguistics* (Nueva York: The Philosophical Library).
- Edwards, D.; Mercer, N. 1987 *Common knowledge: The development of understanding in the classroom* (Londres: Routledge and Kegan Paul).
- Erickson, F. 2004 *Talk and social theory* (Cambridge: Polity Press).
- Ferreiro, E. 2007 "Apuntes sobre alfabetización, oralidad y escritura" en Ferreiro, E. *Alfabetización de niños y adultos. Textos escogidos* (Pátzcuaro: Crefal-Paideia Latinoamericana).
- Gadet, F. 1996 "Une distinction bien fragile: Oral/écrit" en *Travaux Neuchâtelois de Linguistique* (Suiza: Université de Neuchâtel) N° 25, pp. 13-27.
- Gutiérrez, K.; Rymes, B.; Larson, J. 1995 "Scripts, counterscripts, and underlife in the classroom: James Brown versus 'Brown v. Board of Education'" en *Harvard Educational Review* (Cambridge: Harvard Education Publishing Group) N° 65 (3), pp. 445-471.
- Gumperz, J. 1982 *Discourse strategies* (Cambridge: Cambridge University Press).
- Heath, S. B. 1983 *Ways with words* (Cambridge: Cambridge University Press).
- Hicks, D. (ed.) 1996 *Discourse, learning and schooling* (Cambridge: Cambridge University Press).
- Hornberger, N. (ed.) 2003 *Continua of biliteracy. An ecological framework for educational policy research and practice in multilingual settings* (Clevedon: Multilingual Matters).

- Hymes, D. 1996a "Report from an underdeveloped country: Toward linguistic competence in The United States" en Singh, R. (ed.) *Towards a critical sociolinguistics* (Filadelfia: John Benjamins) pp. 150-195.
- Hicks, D. 2001 *Reading lives. Working-class children and literacy learning* (Nueva York: Teacher's College Press).
- Hymes, D. 1996b *Ethnography, linguistics, narrative inequality: Toward An understanding of voice* (Londres: Taylor & Francis).
- Jessner, U. 2008 "Language awareness in multilinguals: Theoretical trends" en Hornberger, N. (ed.) *Encyclopedia of Language and Education* (Nueva York: Springer) pp. 357-369.
- John-Steiner, V.; Panofsky, C.; Smith, L. 1994 "Introduction" en John-Steiner, V.; Panofsky, C.; Smith, L. (eds.) *Sociocultural approaches to language and literacy* (Cambridge: Cambridge University Press).
- Kress, G.; Jewitt, C.; Bourne, J.; Franks, A.; Hardcastle, J.; Jemes, K.; Reid, E. 2004 *English in urban dassrooms: A multimodal perspective on teaching and learning* (Londres: Routledge).
- Lahire, B. 1993 *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire a l'école primaire* (Lyon: Presses Universitaires de Lyon).
- Lahire, B. 2001 "École, action et langage" en Lahire, B. *L 'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, (París: Armand Colin/Nathan).
- Lahire, B. 2008 *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir* (Rennes: Presses Universitaires de Rennes).
- Lee, C. D. 2000 "Signifying in the zone of proximal development" en Lee, C. D.; Smagorinsky, P. (eds.) *Vygotskian perspectives on literacy research* (Nueva York: Cambridge University Press).
- Maybin, J. 2006 *Children's voices: Talk, knowledge and identity* (Basingstoke: Palgrave Macmillan).
- Moll, L. (ed.) 1990 *Vygotsky and education* (Cambridge: Cambridge University Press).
- Rockwell, E. 1995 "En torno al texto: Tradiciones docentes y prácticas cotidianas" en Rockwell, E. (ed.) *La escuela cotidiana* (México: Fondo de Cultura Económica) pp. 198-222.
- Rockwell, E. 2000 "Teaching genres: A Bakhtinian approach" en *Anthropology and Education Quarterly* (Wiley) N° 31 (3), pp. 260-282.

- Rockwell, E. 2006 “La lecture en tant que pratique culturelle: Concepts pour l’étude des livres scolaires” en *Éducation et Sociétés* (Francia: Cairn) N° 17, pp. 29-48.
- Rockwell, E. 2007 “Huellas del pasado en las culturas escolares” en *Revista de Antropología Social* (Madrid: Universidad Complutense) N° 16, pp. 175-212.
- Street, B. 1995 *Social literacies* (Londres: Longman).
- Street, B.; Street, J. 1991 “The schooling of literacy” en Barton, D.; Ivanic, R. (eds.) *Writing in the community* (Londres: SAGE) pp. 143-166.
- Temple Adger, C. 1998 “Register shifting with dialect resources in instructional discourse” en Hoyle, S. M.; Temple Adger, C. (eds.) *Kids talk. Strategic language use in later childhood* (Oxford: Oxford University Press) pp. 151-169.
- Varenne, H.; McDermott, R. 1998 *Successful failure. The school America builds* (Boulder: Westview Press).

CULTURA ESCRITA, HISTORIAS LOCALES Y OTRA LÓGICA CIUDADANA

RELATOS DE LOS VECINOS MAYORES DE CUAUHTENCO, TLAXCALA*

En México, como en otros países de América Latina, la alfabetización ha sido considerada condición ineludible de ejercer la ciudadanía desde la proclamación de la Independencia. La relación llevó a limitar la participación en elecciones y en cuerpos gobernantes de quienes no satisfacían el criterio de saber leer y escribir (Caruso, 2010).¹ El supuesto vínculo entre alfabetización y ciudadanía fundamentaba además la propuesta de garantizar

una educación escolar obligatoria y universal, y sustentaba la consigna que acompañó a la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921: establecer escuelas rurales para integrar a las poblaciones indígenas como ciudadanos plenos de la nación (Calderón, 2002). Parecería ser axiomático que la educación escolar ofrecida por el Estado ha sido la vía para formar una ciudadanía moderna, pero empieza a tomarse en serio la tesis contraria. Lejos de ser ciudadanos imaginarios, muchos indígenas empezaron a ejercer derechos ciudadanos a lo largo del siglo XIX mediante las luchas que emprendieron para preservar sus tierras y autonomía, y sobre la marcha recurrieron a la memoria histórica, recuperaron la documentación necesaria y se apropiaron del sentido de las leyes y las peticiones escritas (Ruiz Medrano, 2010). Estas luchas antecedieron el logro de niveles significativos de escolarización en los pueblos y más bien motivaron la demanda posterior por mayor acceso a la educación.

* De la edición: Rockwell, E. 2012 “Cultura escrita, historias locales y otra lógica ciudadana: relatos de los vecinos mayores de Cuauhtenco, Tlaxcala” en Calderón Mólgora, M. A.; Buenabad, E. M. (eds.) *Educación indígena, ciudadanía y Estado en México: Siglo XX* (México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; El Colegio de Michoacán) pp. 93-118.

1 En México, a lo largo del siglo XIX, el requisito de la alfabetización para ejercer el derecho al voto y a ocupar cargos se estableció en muchas Constituciones estatales, aunque su aplicación dependía de normas y sobre todo de prácticas locales.

A lo largo del siglo XIX se fueron transformando las condiciones de participación ciudadana en los pueblos. John Gledhill resume dos tendencias que se debaten en relación con esta historia: por un lado, los liberales decimonónicos “buscaron abolir los viejos tipos de identidades y las relaciones jerárquicas entre grupos corporativos en las cuales se fundamentaron, [y] pretendieron constituir un nuevo sujeto, ‘el ciudadano’, y una nueva sociedad conformada por su libre asociación...”. Por otra parte aparece lo que se ha llamado un “liberalismo popular”, visible en “el apoyo popular, tanto de indígenas como de no indígenas, que pudiera recibir un proyecto de nación que planteara la igualdad formal de los ciudadanos” (Gledhill, 2004: 16-17). Lo que se constata, agrega, es una “compleja dialéctica”, que en gran medida se juega en los ámbitos locales, tanto al interior de comunidades marcadas por distinciones y divisiones internas, como en el continuo encuentro entre los representantes o los apoderados de estas comunidades y los agentes de los poderes municipales, estatales y federales con los que establecían contacto. Si bien este proceso inició desde tiempos coloniales, ha proseguido durante el siglo XX de manera cada vez más complicada. En el espacio de encuentro denominado por algunos “los márgenes del Estado”,

(Asad, 2004) buena parte de las transacciones y las negociaciones se han realizado con la necesaria mediación de documentos escritos: leyes y reglamentos, peticiones y quejas, actas y decretos, escrituras y mapas, antecedentes y resoluciones. Uno de los problemas claves de estas negociaciones en comunidades indígenas ha sido la situación de las tierras. La existencia de tierras propias de las comunidades, la enredada historia de tierras comunales y de los sucesivos procesos de adjudicación o documentación de terrenos a particulares, y la defensa de cierta autonomía local en la determinación del destino de las tierras pertenecientes a un pueblo, constituyen un espacio rico para mostrar los usos ciudadanos de la escritura.

En una investigación en proceso,² intento explorar esta dialéctica para el caso de algunos pueblos de tradición indígena de Contla, Tlaxcala. El estudio incluye, además de búsquedas en archivos, una serie de entrevistas con

2 Realicé y analicé la mayoría de las entrevistas con la colaboración del licenciado Ramos Rosales Flores, nativo de Cuauhtenco, hablante del náhuatl, cuya participación en este proyecto ha resultado ser invaluable. Asumo la responsabilidad por los errores de interpretación en el presente texto. Otras publicaciones incluyen Rockwell 2006; 2007b y 2010.

vecinos mayores (de 75 a 85 años) que fueron hablantes monolingües del náhuatl en su infancia. Algunos asistieron a la escuela un par de años, otros apenas se asomaron. Años después, todos lograron hablar bien español, y a lidiar, de diferentes maneras, con la cultura escrita circundante. Sus relatos describen la manera cómo lograron hacer frente a las necesidades personales de la vida y de los sucesivos cargos y comisiones que les tocaron desempeñar en sus comunidades. Su experiencia permite argumentar en contra de la concepción de una cultura letrada como precondition del ejercicio de los derechos ciudadanos. Intento mostrar, en cambio, que el ejercicio de la ciudadanía propició el manejo de la escritura por parte de hombres cuya escasa escolaridad les había dado solo herramientas mínimas para pronunciar y reproducir textos en español.

Los relatos de esta generación de hombres expresan un discurso en torno a la ciudadanía, referida particularmente a sus pueblos de pertenencia, pero asociada también a concepciones claras de legalidad, justicia, compromiso, responsabilidad y esfera pública.³ Si bien los entrevistados recurren a elementos propios de

lo que se ha llamado la “comunalidad india”, sus posturas no corresponden a una visión esencialista de lo indígena ni remiten a una ciudadanía étnica (Maldonado Alvarado, 2002 y De la Peña, 1999). Reclaman claramente su pertenencia a la nación mexicana, aunque en el fondo han vivido una delimitación fuerte entre los *mexicanos* (en alusión los hablantes de la lengua mexicana) y los *españoles*, hablantes del español de ayer y ahora. Los vecinos tampoco soslayan la presencia de facciones, intrigas, divisiones y conflictos internos a los pueblos. Asumen, por otra parte, la relevancia de acontecimientos y documentos a escala estatal y nacional para fundamentar sus argumentos, y reclaman coherencia en la conducción de la administración y la justicia pública a cargo de las autoridades gubernamentales superiores. Expresan posturas críticas derivadas de lo que podría considerarse *otra lógica ciudadana*, forjada con elementos de la historia y preocupaciones actuales, una lógica en la cual la presencia de lo escrito tiene peso, aunque no es determinante de las posturas asumidas.

En este trabajo planteo el argumento en tres partes: primero, hago un breve resumen de la versión local de la historia del pueblo de Cuauhtenco. Luego describo la experiencia escolar relatada por algunas personas entrevistadas,

3 También entrevisté a algunas mujeres, sin embargo, no me refiero a sus relatos en este trabajo.

y abordó la experiencia adulta que fue propiciando el proceso de acomodarse, como han dicho, a la cultura escrita del mundo hispanohablante. Tercero, presento algunos de los ejes de la otra lógica ciudadana, y de las maneras en que se consideran dentro de ella los documentos. Gran parte de la evidencia utilizada en este trabajo proviene de entrevistas con Concepción Flores y José Muñoz, de Cuauhtenco, pero es respaldada por las entrevistas con más de treinta señores y señoras mayores de los pueblos de Contla.

BREVE HISTORIA DE CUAUTZINCOLA-CUAUHTENCO, PUEBLO DE CONTLA, TLAXCALA

Aunque se desconoce la fecha de su fundación, la tradición local afirma que la pequeña capilla a la entrada de Cuauhtenco se construyó en 1535.⁴ Durante la época colonial pasaba por ese punto una de las rutas que conectaba el centro de México con Veracruz: cortando por un vallecito entre el volcán de la Malintzi y el

cerro Cuatlapanga se llegaba a Huamantla y de ahí el camino seguía hacia el puerto. Cuando se construyó el ferrocarril que cruzaría por los valles centrales de Tlaxcala, la localidad cedió su lugar de privilegio a los pueblos cercanos a las vías, incluyendo San Bernardino Contla, cabecera del municipio y sede de una iglesia importante que data del siglo xvii. En los documentos aparece el nombre original de Cuauhtenco como Cuautzincola, probablemente significando “lugar a la orilla del bosque” por su cercanía a las faldas de La Malintzi.⁵ Al paso del tiempo, algunos hacendados españoles se habían hecho de pastizales y montes, con acceso a fuentes de agua, y progresivamente enclavaron tierras que pertenecían a la comunidad. Aunque no figuraba como pueblo oficialmente, los vecinos argumentan que siempre tuvo un gobierno local, que según la tradición del lugar antecedió a la formación del ayuntamiento.

4 Año significativo, pues se emitió la *Real Cédula de Fundación de la Ciudad de Tlaxcala*, firmada por Carlos V, en Madrid, el 22 de abril de 1535.

5 En los años veinte del siglo pasado, en medio de una pugna interna que llevó a un cambio del santo patrón, de la Virgen de Guadalupe a San Felipe de Jesús, se abandonó el nombre de Cuautzincola a favor de Cuauhtenco. En los documentos aparecen ortografías diversas para Cuautzincola. Según Concepción Flores: “Este era el principal pueblo de acá, en Contla se le decía el hijo mayor del municipio, le decían el tiacacnetl [‘hijo más grande’].”

to de Contla. Dicen que estaba encabezado por varios *tiaxcas* (*teachca[uh]*),⁶ quienes se reunían a deliberar en el “corral del concejo” ubicado en un predio céntrico de Cuauhtenco. Concepción Flores explica:

[...] ellos se juntaban... unos cinco más o menos... y ellos son los que deliberaban ahí para ver qué es lo que se hacía correcto y lo que no era correcto, pues no se hacía... haga de cuenta como si fuera lo que ahora conocemos como el estado, este... el congreso... Sí porque ahí se tomaban acuerdos... qué es lo que se debía hacer en los destinos para la población... Lo que más conviniera.

En el periodo colonial se sitúa la historia de Angelina María Armas, un personaje sin ubicación cronológica clara en los relatos, pero con un papel fundamental en la historia del pueblo, particularmente en la adquisición y defensa de las tierras. En el centro del pueblo existen las ruinas de un caserón que se dice pertenecía a Angelina María, y que porta en un dintel la fecha 1733. Según varios relatos fue Angelina

María quien pudo comprar la extensión de tierra que luego pasó al pueblo (los siete parajes que le costaron 80.000 monedas de oro) y a su vez ganó un juicio a un hacendado español acaparador de tierras, además de hacer obras importantes en todo el municipio (como apoyar la construcción de una iglesia). El origen de su fortuna está envuelto en una leyenda: provino de dos perritos, uno blanco y uno amarillo, dentro de dos cajas que le regaló la dueña de La Malintzi después de la muerte de su marido. La caja resultó ser una fuente inagotable de monedas de oro y plata.

Las tierras quedaron finalmente en manos de la comunidad, aunque fue necesario luchar varias veces por ellas. Un primer juicio se llevó a cabo hacia finales del siglo XVIII y, por último, se resolvió a favor del municipio (Gayol, 2008). A finales del siglo XIX se inició otra lucha contra el gobernador porfirista Próspero Cahuantzi (quien duró 27 años, bajo el tiempo de Porfirio Díaz), por su intento de anexar varios parajes a su rancho. Fue encabezada por Juan de la Rosa Cuamatzi, un personaje de Cuauhtzincola que ganó un juicio de amparo por las tierras en la Suprema Cor-

6 En los documentos del siglo XVI, *teachcauh* significaba “hermano mayor” o “pariente mayor” y a la vez designaba al hombre que mandaba o dirigía en cuestiones civiles. Localmente, se refiere a los que eran principales.

te de la Nación en 1892.⁷ Cahuantzi lo mandó apresar, por lo cual las tierras no llegaron a confirmarse como propiedad del pueblo hasta años después del movimiento revolucionario. En el caso del municipio de Contla, las gestiones de dotación de tierras ejidales adicionales no prosperaron, sin embargo continuaron en la Comisión Nacional Agraria las gestiones en torno a las tierras supuestamente pertenecientes a Contla. En 1942 se publicó en el *Periódico Oficial del Estado* una resolución federal de expropiación de los parajes reclamados a favor del pueblo de San Bernardino Contla, con órdenes de hacer una distribución equitativa entre tres pueblos, incluyendo a Cuauhtenco; copias de la resolución obran en poder de varios vecinos.⁸ Con el tiempo, las tierras del litigio quedaron distribuidas, ren-

tadas o tomadas, por habitantes de diferentes pueblos de Contla. Las secuelas de esa distribución continuaban vivas en los relatos de varios habitantes que seguían reclamando respeto al territorio original del pueblo de Cuauhtenco, frente a las pretensiones de la cabecera y de colonias fundadas con posterioridad.

Esta historia se entreteje con la continua lucha de Cuauhtenco por lograr o conservar cierta autonomía como pueblo. Varios vecinos mayores ofrecieron en sus relatos distintos detalles de esta historia. Muchos de ellos habían ocupado cargos locales, particularmente en las comisiones nombradas en asamblea para realizar gestiones en torno a las tierras del pueblo. Sus argumentos se fundamentaban sobre las versiones orales recibidas de antiguas autoridades del pueblo y, por otra parte, incluían referencias constantes a documentos escritos en diferentes épocas. Esta trama discursiva ofrece evidencia del ejercicio de la ciudadanía en la localidad como el contexto que propició la conservación y apropiación del conocimiento acerca de los documentos escritos. Este proceso de apropiación cobra relevancia sobre el trasfondo de relatos acerca de la experiencia escolar que tuvieron estos vecinos, siendo niños hablantes del náhuatl.

7 Fallo de la Suprema Corte de la Nación, 3 de marzo de 1892, en “Juicio de Juan de la Rosa Cuamatzi contra el Gobernador de Tlaxcala”, Archivo Histórico de la Suprema Corte de Justicia Nacional, Tribunal Pleno, Expediente 305, legajo 4, clave única 752319, 1892.

8 Decreto por el que se expropián a favor del estado de Tlaxcala los terrenos conocidos con el nombre de ex Rancho de Guadalupe, *Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Tlaxcala*, 22 de julio de 1942. El ingeniero Manuel Santillán, gobernador de Tlaxcala.

LA APROPIACIÓN DE LA ESCRITURA ENTRE LA ESCUELA Y LA VIDA

Los vecinos mayores de Contla que entrevisté retrataron una experiencia escolar fragmentada e inconclusa. La mayoría asistió a la escuela entre principios de los años treinta y principios de los cuarenta, cuando el gobierno federal proclamaba la extensión de las escuelas rurales a todos los rincones del país.⁹ Recuerdan con cierta claridad a sus mentores, quienes a menudo eran maestros de la región recontratados por la Secretaría de Educación Pública. Ciertamente, algunos maestros hablaban *mexicano*, si bien no solían utilizarlo en clase, y más bien exigían que los niños aprendieran el español. Como casi todos los alumnos habían crecido en hogares donde predominaba —o incluso se usaba de manera exclusiva— el náhuatl, conocido localmente como *mexicano*, no resultaba fácil el ingreso a una escuela que requería hablar solo el español. En las aulas predominaba un español selectivo, ritualista y vinculado con la palabra escrita. La interacción continua entre los niños era en *mexicano*; algu-

nos maestros bilingües también solían regañar y dar órdenes en esta lengua. Muchos alumnos no lograban sobrevivir en este ambiente: la burla de los compañeros y las exigencias laborales de la familia los encaminaban pronto hacia el trabajo en el campo, a cuidar borregos, raspar magueyes y desyerbar milpas. Otros permanecían un tiempo, y aprendían, al decir de uno de ellos, “a leer como licenciados”. Los pocos que le habían tomado gusto a la escuela se lamentaban que “la necesidad” los había llevado a abandonar sus estudios, agregando frases como: “si no, tal vez ahora sería otro”.

A partir de múltiples evidencias, tanto históricas como actuales, se aprecia que la práctica común en escuelas donde impera una asimetría lingüística que privilegia el español como lengua escrita y oficial, consiste en que los niños aprendan de memoria “el sonido de las letras”, y con ello empiecen a “leer” textos en español, es decir, a reproducirlos en voz alta, sin entender gran cosa de su contenido (Hamel, 2006; Acevedo, 2008). Los señores entrevistados recuerdan con claridad la exigencia escolar de leer de corrido en voz alta, respetando la puntuación y entonación; posiblemente se referían a esta práctica cuando aludían a “leer como licenciados”. Esta capacidad era relativamente fácil de lograr para algunos, como lo era

9 Existe evidencia de escuelas de primeras letras en Cuauhtenco desde mediados del siglo XIX por lo menos, y desde mucho antes en la cabecera de Contla.

también el manejo de las cuentas, otro contenido escolar que privilegiaba la memoria, aunque también tenía una aplicación más inmediata. Dominar la escritura representaba un mayor reto, tanto por la escasez de materiales como por la dificultad intrínseca de generar textos propios en una lengua extraña. Las lecciones probablemente se centraban en la cuidadosa copia de textos del pizarrón, que conducía al dominio selectivo, pero duradero, de una caligrafía que en esos años todavía seguía el modelo decimonónico que manejaban los maestros. Las actividades se realizaban en algunos casos bajo una disciplina estricta, pues la vara de muchos maestros se sentía tras cualquier equivocación. Las condiciones materiales del trabajo docente en pequeñas aulas, mal amuebladas y con pocos materiales de lectura, no garantizaban una participación equitativa de los numerosos alumnos, y es probable que pocos lograsen realizar con éxito las tareas asignadas.

Así, la comprensión del español resultaba ser un logro disparado de los dos o tres años de escolarización primaria. Algunos señores entrevistados confiesan abiertamente que no entendían nada; fue ya de adultos que aprendieron a hablar el español. Para otros, el roce con el español escolar parecía ser suficiente para que después afirmaran que en el aula habían

llegado a comprender, si no a hablar, la lengua española tal como se utilizaba en la escuela. Sin embargo, haberlo logrado bajo esas condiciones limitadas supondría cierta exposición previa o paralela a contextos de habla cotidiana del español. Sin duda, algunos se beneficiaron de una experiencia adicional en un mundo urbano cercano, en el cual el comercio y la convivencia pública se conducían crecientemente en español. En todo caso, es interesante encontrar en sus relatos la insistencia de que tarde o temprano se pudieron “acomodar” al uso del español por sus propios esfuerzos (“me ayudó mi memoria”) y no por la influencia del medio o del maestro. Curiosamente, algunos de los que más estuvieron y aprendieron en la escuela parecen haber provenido de familias en las que no se hablaba español en el hogar. Fue el caso de José Muñoz y Concepción Flores —que de adultos ocuparon cargos importantes en el pueblo—, quienes insistían que sus papás no les hablaban español.

El relato de Concepción Flores es particularmente revelador de las condiciones que explican una trayectoria escolar relativamente exitosa.¹⁰ Cuando entró al primer grado a los

10 Las referencias a los relatos de Concepción Flores y de José Muñoz provienen de entrevistas realizadas

once años, en 1939, con el maestro Benjamín Quiroz, fueron dos “señoritas”, muchachas de unos quince años, quienes lo llamaron a sentarse entre ellas, “porque deseaban a mi hermano, creo” (el hermano mayor ya no estaba en la escuela, pero lo conocían). Estas muchachas eran nietas de Juan de la Rosa Cuamatzi, *tiaxca* del pueblo, por lo cual posiblemente tenían mayor familiaridad con el español. Ellas se encargaron de explicar todo a Concepción, de tal manera que durante ese primer año él pudo terminar de leer los libros *Simiente* de primero, segundo y tercero. El maestro tomó nota (era “amable, le explicaba todo”), y lo escogió entre sus alumnos para llevarlo a concursar a Huamantla (sede de la zona escolar), donde pudo llevarse el premio de lectura en voz alta. Concepción agrega que para el siguiente concurso fue a la capital de Tlaxcala, pero “alguien” borró su nombre de la lista por miedo a que “un indio en calzones y huaraches” resultara ganador.

Concepción cuenta que cuando fue a Huamantla nunca había salido de su pueblo, y terminando el concurso intentó escaparse del maestro Quiroz; sin embargo éste lo dejó en-

cerrado en su casa. La esposa, para entretener al muchacho, le regaló la *Breve Historia de México*, de Teja Zabre (autor socialista, cuyo libro publicado en 1935 se difundió entre maestros). El hecho de poseer este libro le permitió estudiar su contenido e incluso memorizar partes. Cuando lo entrevisté, Concepción lamentaba haber perdido el libro en un incendio. Le llevé un nuevo ejemplar y, al hojearlo, reconoció viejas imágenes e incluso recitó en ese momento de memoria el inicio del discurso de Moctezuma que se reproduce bajo una ilustración del emperador. Cuenta Concepción que el segundo año volvió a la escuela: el maestro Benjamín ya no estaba, tampoco las muchachas, y el maestro que lo reemplazó les pegaba. Optó por no ir a clases, pero llevaba sus libros a la barranca y ahí estudiaba hasta que “tocaran el riel”, para regresar a su casa. Al poco tiempo lo descubrieron, y con ello terminó su carrera escolar. Comenta que el maestro Benjamín quería “adoptarlo”, llevarlo como si fuera su hijo y darle estudios. La familia no lo permitió, cortando así las posibilidades de seguir estudiando. No obstante, con su escaso tiempo en la primaria logró iniciar una relación activa con los textos impresos en español que se acrecentó durante siete décadas.

por la autora con el licenciado Rosales Flores, entre los años 2007 y 2009.

En la memoria de los vecinos de Cuauhtenco, la relación entre la experiencia escolar y la formación cívica parece ser bastante endeble. Los recuerdos remiten poco a los aspectos programáticos de la Escuela Rural Mexicana y la proclamada orientación socialista de los años treinta. Las ceremonias cívicas favorecían la celebración del 16 de septiembre, herencia pre-revolucionaria, con todo y altares a Hidalgo, lo cual fortalecía cierta identificación con la Patria. Los trabajos del campo se aprendían en el campo, al lado de la familia, y no en la parcela escolar. Las lecciones del método onomatopéyico de Torres Quintero y de “papá oso y mamá osa” quedaron grabadas en la memoria colectiva, aunque algunos mencionaron también lecciones de *Fermín y Simiente*, publicaciones de los años treinta. El culto a los héroes de la Revolución mexicana aún no llegaba a estas escuelas y no se recuerdan lecciones referidas a los derechos conseguidos con la Constitución de 1917. Probablemente, fue muchos años después cuando algunos hombres, ya siendo padres de familia, tomaron conciencia del ideario revolucionario forjado por la SEP en esos años, como base para el ejercicio de la ciudadanía.

Con historias escolares similares, algunas de meses, uno tras otro de los vecinos entrevistados relataba cómo habían logrado, ya de

adultos, “acomodarse” a las exigencias del mundo de la escritura y del habla en español.¹¹ La adquisición paulatina de la capacidad de comprender y hablar el español hermanaba a todos, los que sí fueron a la escuela y los que no tuvieron oportunidad de hacerlo. Este proceso, del cual se expresan con orgullo, se articula estrechamente con los relatos de sus vidas a partir del momento en que empezaron a trabajar. Los caminos complejos hacia el dominio del español incluyen experiencias tempranas que les exigieron aprender la lengua, particularmente oficios como el de arrieros, vendedores ambulantes, soldados y braceros. Algunos aprendieron a hablar español por haberse casado con mujeres que ya eran bilingües. Todos conocían el valor que tenían los documentos que marcaban hitos importantes de sus vidas, desde la cartilla militar y credenciales diversas hasta las escrituras de terrenos, y los conservaban cuidadosamente en sus casas.

Muchos vecinos relacionaron el aprendizaje del español, y sobre todo la capacidad de manejar documentos escritos, con los sucesivos

11 En el caso de las mujeres, las experiencias posteriores eran diferentes. Muchas aprendieron español cuando sus propios hijos tuvieron que enfrentar las demandas de la escuela, años después.

cargos que ocuparon en comisiones del pueblo. Concepción Flores logró potenciar su breve, aunque intensa, estancia escolar a lo largo de una vida de liderazgo en el pueblo y de representación en el sector campesino del partido oficial. La pasión con la que relata la historia y la situación actual del problema del territorio del pueblo muestra la forma en que se entrelazan los conocimientos heredados de antepasados con sus lecturas a lo largo de la vida.

Otro destacado vecino, José Muñoz, con solo dos grados de primaria, llegó a ocupar la agencia municipal del pueblo; luego fue nombrado “juez de paz”, un cargo honorífico reconocido por las autoridades del estado. Este puesto requería escribir a máquina, manejar la ley, redactar oficios y levantar actas. José cuenta cómo aprendió a hacer un contrato de compra-venta de terrenos, una habilidad que se asienta sobre una larga tradición local en el centro de México, pues existen contratos en náhuatl con escritura alfabética desde el siglo xvi. Los vecinos mayores comparten un saber detallado del acto, casi ritualizado, de vender y comprar tierras. El procedimiento requería recorrer los linderos, nombrar las parcelas y dueños colindantes y obtener su consentimiento, tirar manojos de tierra en las esquinas, y finalmente registrar todos estos datos y medi-

das con precisión en el contrato y obtener la firma de los involucrados, incluyendo testigos, en ese momento. José también relató el primer caso en el que tuvo que levantar un acta de defunción, cuando un individuo murió aplastado por una motoconformadora durante la apertura del camino. Aprendió a redactar este tipo de actas inicialmente con cierta ayuda de “licenciados” en las oficinas administrativas; sin embargo luego las redactaba él mismo; “ni modo de repetir la misma carta... sacaba las ideas de la cabeza”. Reclama que ahora los jóvenes que participan en el gobierno local, que cuentan con muchos más años de estudio que él, no aprenden a redactar documentos legales.

EL EJERCICIO DE OTRA LÓGICA CIUDADANA

Los relatos referentes a la situación de las tierras y de los linderos del pueblo, así como de diversos aspectos de su gobierno interno, muestran la manera en que se fueron entrelazando la vida ciudadana con los procesos de apropiación de la lengua escrita. Al mismo tiempo resaltan la particular manera en que se concebía la relación de la documentación escrita con otra lógica ciudadana. Una

característica fundamental es que no se trata de una lógica circunscrita al ámbito local y a la participación oral en las asambleas comunitarias. Las prácticas que involucraban el uso de la escritura rebasaban la localidad y establecían estrechos vínculos con los sucesivos niveles de autoridad gubernamental. Los relatos también trascienden un marco temporal inmediato, pues remiten a los hechos históricos del pasado local y regional, particularmente a las versiones recibidas de los antepasados. Otros ejes de esta lógica involucran la validez de documentos en términos de su correspondencia con la experiencia vivida, así como por las condiciones pragmáticas de su producción y circulación, donde resalta la importancia de lo público. Finalmente, los relatos tienden a cuestionar el comportamiento de autoridades pasadas o presentes en relación con el uso de documentos, y reclaman una actuación consecuente con sus cargos. En lo que sigue, mostraré estos ejes constantes de la lógica ciudadana local, y en particular el valor otorgado a los documentos escritos en el proceso.

EL RECURSO A LA HISTORIA

La lucha personal de Concepción Flores, emprendida porque “le dio coraje” ver que otros

se asentaban en lo que consideraba era el territorio del pueblo, lo llevó a reconstruir la historia a partir de relatos orales y documentos diversos. Le otorgaba particular valor a la versión oral (en *mexicano*) que le habían transmitido directamente otros vecinos notables años atrás. Sin embargo, también se había preocupado por recoger y buscar documentos, con miras a fundamentar las peticiones que se pudieran hacer frente a las autoridades. El nombramiento que recibió para formar parte de la comisión encargada de investigar lo relativo a los linderos del pueblo marcó la urgencia con la que se expresaba.

Una primera constancia de su apropiación de la historia local fue la precisión de las fechas que recordaba y mencionaba a lo largo de las pláticas. Lamentaba no haber anotado todo lo que vivió, pues “ahorita sí me hace falta haberlo anotado... pero lo tengo aquí [señala la cabeza]”. Conservaba además numerosas copias de documentos, en su archivo personal, ordenados y protegidos con carpetas de plástico. Había recuperado las fechas que aparecían en los documentos o que había visto en mojoneras del pueblo. Algunos datos que exponía coincidían con los que yo había conseguido en los archivos, aunque él manejaba mucha más información acerca de

detalles de los juicios, como los números de los artículos legales referidos y los personajes involucrados.

Su búsqueda no se limitaba a la historia local; en sus relatos se refería a la historia de la conquista, los cambios en el territorio de Tlaxcala y a la lucha revolucionaria. Ciertos eventos precisos validaban su argumento. En una ocasión, por ejemplo, nos mostró un cuadernillo que había conseguido cuando era representante en el PRI (Partido Revolucionario Institucional) en el pueblo, un folleto editado en 1973 por la Sociedad de Geografía, Historia y Literatura de Tlaxcala: *El noventa y ocho aniversario de la unión del antiguo municipio de Calpulalpan al Estado de Tlaxcala en tiempo de Melquíades Carvajal*. Este texto, dijo, cuenta cómo se tomaron los acuerdos entre Tlaxcala y el estado de México, sobre la anexión de Calpulalpan. Un integrante de la comisión había copiado en computadora parte del texto para entregarlo a las autoridades. Concepción agrega: “es lo más importante..., [queremos] que nos den un documento como éste..., si quedaron de acuerdo las autoridades... ¿quiénes son los que presenciaron..., quiénes son los que midieron y quién les autorizó? ... Por ejemplo, esto, cuando pasó, se pusieron de acuerdo los

gobernantes..., después ya falló el presidente de la República”. Utilizaba este argumento para reclamar un documento similar para aceptar la cesión de ciertos terrenos a un barrio del pueblo que se encontraba en proceso de separarse. También contaba Concepción cómo algunos habitantes del pueblo de San Pablo del Monte se habían entrevistado con el gobernador Sánchez Anaya, porque querían unirse a Puebla. Según su versión, el gobernador les dijo: “se quieren ir, agarren sus cositas y váyanse, pero la tierra se queda aquí [en el estado de Tlaxcala]”. Esto lo tomaba como evidencia de que no es legal que los dueños individuales de terrenos determinen anexarse con todo y tierras a otro pueblo o municipio.

La Revolución mexicana también figura en los relatos locales, sin embargo de manera particular, pues la referencia era a la lucha armada y no al mito construido por los regímenes posrevolucionarios y sus conquistas. Concepción reivindicaba al pueblo de Cuauhenco como “cuna de la Revolución” porque ahí había nacido, según varios vecinos, el precursor Juan Cuamatzi López (aunque se admite que a los pocos años lo llevaron a vivir a la cabecera, San Bernardino, Contla), quien fue el primero en alzarse en armas tras el llamado de A. Serdán, en mayo de

1910.¹² A pesar de estos hechos, hay poca referencia en su relato a la “Revolución” como origen de nuevos derechos agrarios ni como movimiento que hubiera hecho justicia al pueblo. Las secuelas del movimiento armado se diluyen en una proliferación de relatos acerca de caciques locales, políticos corruptos y eternos conflictos entre bandos y pueblos durante los años posteriores a la lucha armada, versión que coincide con lo documentado en otras regiones de México (Friedrich, 1991).

La construcción de una temporalidad histórica propia a contrapelo de la periodización de la historia oficial es característica de los relatos históricos de estos pueblos. La larga duración se marca con referencia a lo que les dijeron sus antepasados, relatos que conservan, y seguramente transforman, sucesos que remiten a tiempos coloniales (Ruiz Medrano, 2010). En cambio, se precisan las fechas relacionadas con los acontecimientos y las personas que han conocido durante sus propias vidas, y las

fechas que se constatan en los documentos que logran obtener. En algunos momentos, la referencia a los documentos permitía confirmar las certezas construidas en el relato de los hechos históricos y lo recibido por tradición oral; en otros, se utilizaba para descalificar otras versiones locales, notando que solo éstas se basaban en lo que les contaron de segunda o tercera mano. En éste como en otros casos, no había sido fácil documentar, incluso con el apoyo de abogados, la historia particular del destino de los terrenos cuyos orígenes se conservaban en la memoria local, pues tanto las versiones orales como las documentadas se encontraban inmersas en controversias de largo aliento.

LA RELACIÓN ENTRE LOS DOCUMENTOS Y EL CONOCIMIENTO PERSONAL

Si bien en varios relatos locales sobre la historia hay referencias constantes a documentos, éstos no siempre son considerados confiables como pruebas de los hechos, pues también aparece la preocupación por la falta de correspondencia entre lo plasmado en papel y el saber adquirido por experiencia. Un ejemplo es un género discursivo compartido por varios de los habitantes mayores que permite dar los linderos precisos del territorio del pueblo. Concepción relataba cómo él y otros vecinos

12 Juan Cuamatzi López continuó como cabeza del movimiento revolucionario en Tlaxcala, pero fue capturado y fusilado por las fuerzas de Cahuantzi, en febrero de 1911. Hay otras versiones acerca de su nacimiento.

habían acompañado a un ingeniero en un recorrido por los linderos.

[...] en el año sesenta uno... fuimos a medir nomás que por acá de este lado... y a mí me tocó desde debajo de la barranca de Tecaxtla, vamos para abajo hasta Santa Lucía..., de Santa Lucía hasta el Santuario y del Santuario fuimos para aquel rumbo hasta un paraje que se llama... Tlachcal..., ahí hay una barranca..., se baja hasta un pocito y despuesito subiendo la barranca había un camino que ya no existe, pero lo estaban cultivando antes..., así fue sesgadito hasta allá una barranquillita..., luego rumbo al sur hasta la barranca de Cuauhtenco [...] Ahí le paramos, y otra comisión entró... y sí entregamos el mapa...

Subraya el hecho de que esto fue un trabajo colectivo, en el que participaron varias personas conocedoras de los linderos del pueblo. El destino de este mapa era uno de los problemas que quería resolver, pues aparentemente las autoridades del pueblo ya no lo tenían.

Una preocupación expresada por Concepción y por otros era que los jóvenes del pueblo ya no podían seguir en detalle los linderos sobre el terreno; los mayores habían propuesto repetir el recorrido con ellos, pero no se lograba concretar. Las generaciones actuales dependen del conocimiento codificado por las

autoridades del estado, representado en mapas oficiales, que generalmente no muestran con detalle todos los parajes. En efecto, los mapas públicos, por ejemplo del INEGI (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática), solo marcan las delimitaciones de los municipios, y en su caso de tierras ejidales, pero carecen de precisión en relación con los linderos de los pueblos o de las secciones dentro del municipio. Los mapas con base en fotos aéreas no resolvían la cuestión de los linderos locales y menos contemplaban los linderos originales de las tierras reconocidas a partir del amparo ganado por Juan de la Rosa. Para resolver el deslinde con un barrio contiguo fue necesario volver a hacer los recorridos presenciales por los linderos de los terrenos, citando a todos los propietarios de las parcelas de cada lado. El conocimiento transmitido oralmente parecía ser más válido y más duradero pues permanecía en la memoria, mientras que lo registrado hacía cuarenta años se había extraviado. De hecho, los planos oficiales elaborados con técnicas modernas suelen hacer caso omiso del saber local.¹³ Esta situación muestra de nuevo

13 De hecho, en años recientes se han llevado a cabo reconocimientos de los linderos y la elaboración de nuevos planos, con la presencia de miembros de la

la distancia, incluso la contradicción, entre la especificidad y precisión del conocimiento local y el carácter abstracto del conocimiento elaborado para “mirar desde el Estado”, como argumenta James Scott (1998).

Concepción Flores había examinado con el mismo cuidado otros documentos involucrados en la situación de las tierras. Sobre las escrituras de un predio del pueblo que compró el barrio colindante para hacer un panteón comentaba detalles que le permitían cuestionar su validez. “Los colindantes [del predio] aparecen finados..., ahora son otros los colindantes y no aparecen... ¿cómo les dieron posesión?... Si los colindantes estaban muertos a la hora de hacer la escritura, ¿cómo fue que firmaron?”. Además: “Uno nació en 1950..., la persona que vendió salió en 1946... ¿cómo lo consiguieron [su firma]?” Concepción argumenta que la persona que vendió el terreno al barrio vecino no había dado su contribución al pueblo de Cuauhtenco durante sesenta años, y por lo tanto no tenía derecho a venderlo, siendo que era tierra del pueblo. En este análisis apela a una tradición arraigada que estipula las condiciones para el levantamiento de un acta de compra-

venta de tierras en la región. Debajo de la legalidad actual que rige la pequeña propiedad se asomaba todavía la tradición de las tierras del común, la regla por la cual solo los vecinos con participación plena en las obligaciones comunales tienen derecho a la posesión de tierras de cultivo. Sin duda, en estos conflictos se esgrimen argumentos que provienen de litigios en los que los interesados fueron asesorados por abogados; sin embargo también es evidente el recurso a una normatividad propia del pueblo.

La problematización entre el conocimiento personal y lo representado en documentos aparece en otra situación en que una autoridad les propuso un acertijo a Concepción y al fiscal del pueblo. Les presentó un mapa (en cuatro cachos, color verde oscuro) y les dijo que si en verdad eran de Cuauhtenco, podrían decirle de qué se trataba cierto punto que señaló: “a ver, quiero que me digas ¿este puntito blanco qué es y en dónde está?” Según Concepción, él lo pudo identificar: “como ésta es la barranca..., ésta es la calzada..., anteriormente estaba cubierto así de árboles... que llegaban hasta el calvario y le digo: ‘...si no me equivoco, éste es el calvario y éste como negro es la calzada. y éste de acá es la barranca... y el punto es el primer templo de Cuautzincola del año 1535”. Concepción agregó: “eso fue quince años después de la

comisión y de dueños de las parcelas limítrofes del pueblo, para resolver los conflictos.

llegada de los españoles... pues sí, porque los españoles llegaron del año de 1519 cuando conquistaron todo el país”.

En los relatos de Concepción y otros vecinos del pueblo se encuentran referencias constantes a documentos, incluyendo manuscritos, libros y planos. Sin embargo, también es práctica común mostrar los errores de estos documentos y señalar su inutilidad para ciertos fines. Desde su perspectiva, y contra toda idea arraigada de que la escritura da permanencia a lo dicho, en ciertas situaciones permanece la tradición oral, mientras que los documentos suelen desaparecer, ocultarse, robarse o destruirse en incendios. En todo caso, se valora aquel conocimiento documental que corresponde con la experiencia y con los testimonios heredados de los antepasados. El trabajo que asumían algunos vecinos, como Concepción, era el de conjuntar tanto la evidencia documental como las tradiciones orales consideradas fidedignas.

CONDICIONES DE PRODUCCIÓN DE LOS DOCUMENTOS Y EL VALOR DE LO PÚBLICO

Otro eje de validación local de los documentos involucrados en la defensa del territorio es su relación con procesos considerados públicos, frente a los múltiples intereses privados que

incidían en su producción y circulación. Junto con la búsqueda de documentos que sirvieran para avalar las peticiones, aparecía un reclamo reiterado de la necesidad de realizar actos en “público”. Lo público en esta acepción tiene un doble sentido: indica la vinculación con los intereses del *pueblo* y, por otra parte, la realización de cuestiones de interés general a la vista de todos los vecinos con el protocolo esperado; “a la luz del día” y no “en lo oscuro”.

En relación con los documentos requeridos por la comunidad, varios vecinos recordaban que el finado Vicente Cuamatzi, hombre comisionado para acompañar a las autoridades en las gestiones agrarias hacía varias décadas, había tenido en su posesión una gran cantidad de papeles. Se decía que don Vicente había comentado su indecisión acerca de a quién dejar esos documentos, pues alegaba que en el pasado algunos papeles entregados a la agencia del pueblo se habían perdido. Concepción había intervenido para que un hijo de don Vicente prestara algunos de estos documentos a un comisionado para que los fotocopiará, pero éste, después de sacar las copias, entregó los originales a la agencia municipal. El dueño luego se los reclamó a Concepción.

En su relato Concepción apelaba tanto a los compromisos personales, el trato correcto

entre vecinos, como a una preocupación por que las cosas se hicieran de manera derecha, es decir, pública. El comisionado y la autoridad local que habían recibido los documentos se defendían, alegando que eran “del pueblo”. Concepción les reclamaba que no estaba bien, que nadie sabía dónde estaban y que él mismo había ido “a pedirlos prestados respetuosamente [a quien los tenía]”. Agregó: “si quiere él [el dueño] viene y en vista de todo el pueblo lo va a entregar los papeles..., pero así no... “ El incidente muestra la tensión subyacente entre el carácter de interés público de los documentos y los derechos de quienes los tenían en su posesión y de quienes sabían dónde estaban. También adquiere peso la norma que exige hacer las cosas de manera respetuosa y pública, la cual prevalecía en el discurso del pueblo.

Esta norma aparece en varios relatos. Al contar cómo se procedió a la separación del barrio que había pertenecido a Cuauhtenco, Concepción argumentaba que las mediciones se deben hacer de día y con testigos, con orden escrita de las autoridades, y no “abajo del agua”. Según dice: “Vinieron de noche a medir... con un ingeniero de la Secretaría de Comunicaciones y Transportes..., si nos dan un documento que reconozca, entonces sí los respetamos, [que diga] quiénes son los que se presentaron a

la autoridad..., ¿quiénes son los que dieron su firma, su conformidad de que sí aceptan y en dónde existe?..., pero de noche... ¿cómo? ... eso está ilegal”. Algunos meses después, de hecho, se logró hacer un recorrido (en el que participó Concepción) para establecer de manera pública los linderos entre el pueblo y el barrio.

En el municipio se reproducen historias similares en relación con los documentos que tienen algún valor para los pueblos. Los relatos a menudo mencionan a diversos ciudadanos, sobre todo los que han sustentado cargos importantes, como quienes guardaron o bien heredaron documentos importantes que conciernen a todos. De hecho, hasta hace tres o cuatro décadas no había locales para las agencias de los pueblos: los archivos eran cajas rústicas que pasaban de mano en mano, permaneciendo bajo custodia de los agentes en turno. En este caso, por sus gestiones a lo largo de dos décadas, Vicente Cuamantzi había conservado los papeles relativos a los terrenos reclamados por el pueblo. Algunos vecinos decían haberlos visto en alguna ocasión, sin embargo, en general había mucha reticencia a mostrarlos. La desconfianza podría estar relacionada con dos cuestiones: por un lado, la preocupación de que cualquiera que se interesara en ellos tendría motivos privados

ocultos, como el interés en hacerse de alguna propiedad. Por otra parte, existía desconfianza generalizada hacia las autoridades locales por su incapacidad de custodiar documentos importantes. Esta situación parece haber orillado a muchos vecinos mayores a desistir de entregar a las autoridades ciertos documentos que poseen. Los relatos de hechos relativos a las tierras ante un extraño como yo se inscribía en la misma lógica, pues una legítima desconfianza normalmente impedía que se me mostraran documentos.

En los espacios concebidos como los márgenes del estado, la demarcación entre lo público y lo privado no es nítida, pues la vigilancia del interés público es asunto de todo ciudadano y, por otra parte, se desconfía de los poderes públicos justo por la intervención de intereses privados en la conducción de la administración y la justicia (Gupta, 2006). En relación con las tierras, la demarcación entre lo privado y lo público es aún más contenciosa, y además, sufrió numerosas transformaciones a lo largo de la historia del país y de la localidad. Si bien esta dinámica es más visible en las comunidades de tradición indígena, dada su arraigada percepción del bien común, revela un hecho más generalizado, presente en el centro del poder: la complejidad inherente al

modelo liberal de la esfera pública. Entreverados en esta delimitación difusa entre lo público y lo privado se encuentran el mundo de la documentación y el conocimiento basado en la experiencia vivida. Esta situación se agrava en la perspectiva de los vecinos mayores de Cuauhtenco al considerar que los jóvenes ya no conceden la misma importancia a esclarecer el carácter público de los documentos. De hecho, para finales del siglo xx, el entorno escriturario se había transformado: la posibilidad de tener fotocopias y de acceder a archivos gubernamentales, incluso en línea, neutralizaba el sentido tradicional de la custodia de los documentos locales.

EL RECLAMO ANTE LAS AUTORIDADES

Era constante en los relatos de Concepción, así como de otros entrevistados, el reclamo hacia las autoridades por la falta de apego al derecho y por la ausencia de justicia y transparencia en sus actos. Un elemento central, con sustento en experiencias conocidas, era la protesta por la manera en que el dinero corrompe a la justicia en todos los niveles. Es tan ubicua esta queja que sorprende el hecho de que muchos vecinos aún acudan a los juzgados de manera constante para entablar diversos pleitos y litigios civiles. Los hombres mayores, quienes han

dado servicio en numerosas comisiones para realizar gestiones a favor del pueblo, también critican a las autoridades más jóvenes porque, según ellos, no cuidan el interés del pueblo. No obstante, ciada la participación en asambleas donde todo vecino tiene derecho a voz y voto, renace continuamente la esperanza de que las autoridades elegidas o nombradas a comisiones trabajen por el bien del pueblo.

Al tratar el tema sobre la separación del barrio y la formación de otra agencia municipal en lo que antes dependía del pueblo de Cuauhtenco, Concepción resaltaba varias veces esta falta de transparencia: “¿Quién lo consintió?”, reclamaba la complicidad de las autoridades del ayuntamiento municipal, que nunca pidieron un acuerdo con el pueblo de Cuauhtenco. Pero también señalaba la falta de cuidado de autoridades del propio pueblo, sugiriendo que ignoraban la historia y no conocían los linderos. De una autoridad local dijo: “conoce sus letras, pero no sabe cómo ha venido pasando; no quiere perder tiempo para nada, ni siquiera sabe de nada... “. Concepción concluía: “están ahí porque los puso el pueblo..., que no sea por el dinero solamente... que tienen que cuidar el pueblo... “. Expresaba cierta frustración porque, como miembro de la comisión nombrada por la asamblea para

ver el asunto de los linderos, no había podido lograr una audiencia con las autoridades locales ni con las municipales: “No escuchan o no dejan hablar...”.

Concepción respaldaba su reclamo ante las autoridades actuales con referencia a momentos históricos y a documentos que sellaban acuerdos en el pasado. Cuenta cómo en una ocasión hacía varias décadas, cuando por fin hubo una orden judicial en relación con algunos terrenos del pueblo, el gobernador en turno tuvo que decirle a “su gente”: “ya contra esto no puedo hacer nada, viene de arriba”. De igual manera, con la resolución a favor de las tierras del pueblo: “ya les dieron el oficio... ‘con éste me enfrento con los señores [de otro pueblo vecino que reclamaba una parte de las tierras], con esto les enseño la orden federal”. También ocurre lo contrario: tenía presente que un acuerdo logrado tiempo atrás entre varios pueblos colindantes no quedó registrado por escrito y, por lo tanto, se olvidó y anuló con el tiempo. El peso de los documentos oficiales adquiere trascendencia en estas situaciones.

Sin embargo, Concepción también desconfiaba de las versiones documentadas desde el gobierno. En cierta ocasión le comenté que en una de las historias publicadas sobre Tlaxcala

solo se le dedica un renglón al caso de Juan de la Rosa Cuamatzi, quien le ganó el juicio de amparo al gobernador Próspero Cahuantzi. Concepción reaccionó, imitando la voz segura del que manda y con señal de cerrar su chamarra: “claro... yo como gobierno no me voy a destapar...”. Luego reclamaba: “... si yo tuviera ese estudio [de poder hacer un libro]... no dejo que a mi pueblo lo opriman...”. Sugería que no le convenía al gobierno publicar toda la historia, ya que a menudo actúa de manera contraria al pueblo.

Los vecinos entrevistados apreciaban el valor de una orden dada por escrito por las autoridades superiores, pero también estaban conscientes de los riesgos de aceptar una documentación que los comprometiera. Algunos relataron maneras de evitar la firma de convenios que implicaran mayores “contribuciones” e impuestos para los vecinos de la comunidad, particularmente en relación con obras públicas emprendidas por autoridades estatales o federales. De hecho, los largos e infructuosos trámites de gestión frente a la Comisión Nacional Agraria habían conducido, hacía tiempo, a una decisión local avalada por la asamblea de tomar posesión de las tierras que les pertenecían. Concepción explicaba: “Entonces es cuando ya la gente ya se animó

a tomar posesión así... digamos a valor civil nada más..., como se pudieron acomodar sacaron sus documentos... casi la mayoría pues se documentó..., pero muchos no se documentaron..., pero tienen la posesión desde aquel entonces...”. Los actos de posesión adquirirían finalmente mayor validez que la existencia de las escrituras.

En la actualidad, muchos vecinos se defienden de los trámites de “regularización” de sus propiedades o parcelas. Un vecino, quien también asistió dos años a la escuela en los años treinta, compartía que no pensaba proceder a cambiar el contrato privado de su terreno por una escritura pública: “Nos ofrecen que nos van a dar láminas para el techo, y quién sabe qué más, pero solo es para amarrarnos, luego nos *chingan* [con los impuestos]”. El reciente proceso de exigir el registro público de los terrenos en los pueblos sigue siendo asunto contencioso, inconcluso. Se encuentra en juego el interés del gobierno central en registrar todo acto particular que pueda estar sujeto a regulación e imposición, frente al interés de los pueblos de defender y conservar cierta autonomía para determinar la convivencia y la distribución local de los terrenos, con todo y la aguda problemática de división interna que esto pueda involucrar.

CONCLUSIONES

Los testimonios de algunos vecinos mayores de Cuauhtenco dan cuenta de una conciencia plena de los compromisos y derechos asociados con el ejercicio local de la ciudadanía. He argumentado que esta formación ciudadana no provino de la educación elemental que recibieron en los años treinta, sino del aprendizaje logrado en los cargos y las comisiones que ocuparon a lo largo de sus vidas. Su desempeño cívico no se limitaba a la participación en asuntos locales del pueblo, pues muchos relatos remiten a gestiones realizadas con autoridades estatales y federales y están respaldados por referencias a acontecimientos históricos como la Independencia, la formación del estado de Tlaxcala, el movimiento revolucionario. También sostengo que el ejercicio de la ciudadanía en su localidad les permitió lograr una apropiación duradera de la cultura escrita. Más allá de los exiguos resultados de sus breves estancias en las aulas, muchos vecinos fueron capaces de apropiarse de la lengua dominante y manejarse en el mundo de la escritura ya siendo adultos. Asumieron los instrumentos necesarios para ejercer sus obligaciones, desempeñar cargos rotativos nombrados por la asamblea y emprender diversas acciones

cívicas. Para muchos, la apropiación de la lengua escrita fue más allá de la mera capacidad de firmar; incluía no solamente el conocimiento de los protocolos textuales y sociales que avalan los documentos públicos, sino incluso el interés por leer publicaciones y buscar documentos de archivo que resultaran pertinentes para argumentar sus posturas y realizar sus comisiones. La antigua discusión acerca de la relación entre alfabetización y ciudadanía se replantea frente a esta evidencia: lejos de tratarse de personas incapaces de participar como ciudadanos en una nación moderna por falta de escolaridad, los vecinos entrevistados se desempeñaron como ciudadanos con conciencia de sus derechos y deberes, y al ejercerlos potenciaban los instrumentos escriturarios que habían conocido de manera incipiente en la escuela y el trabajo.

El manejo de diversas fuentes documentales (historias, leyes, actas, escrituras, mapas, entre otras), logrado por los vecinos entrevistados, fue más bien consecuencia —y no condición previa— de su desempeño ciudadano. Contribuyó a este desempeño una conciencia cívica que debía mucho a la herencia de una historia local configurada y transmitida de manera oral. Todos contaban con relatos sobre los procedimientos y desenlaces de las gestio-

nes que habían emprendido los antepasados (a lo largo de siglos) frente a diferentes niveles de gobierno, particularmente en torno a la lucha por las tierras. Muchos compartían ciertas normas sobre las maneras correctas de participar en la esfera pública local, “a la luz del día no en lo oscurito”. Además, pertenecían a una generación que había reivindicado el lugar de la asamblea local en la gestión de los destinos del pueblo. Durante el siglo xix y principios del xx, únicamente contados vecinos sabían leer y escribir y, sobre todo, hablar español, y solo algunos de ellos tuvieron participación directa en la gestión municipal y en los largos juicios en torno a las tierras. Los hombres que nacieron entre los años veinte y treinta del siglo xx lograron desplazar a los viejos *tiaxcas* y caciques locales para forjar una relación distinta con el ejercicio ciudadano y con la cultura escrita.¹⁴ Un mayor número de jefes de familia participaban con pleno derecho a voz y voto en las asambleas locales y las comisiones se otorgaban de manera rotativa e irrenunciable, recayendo en personas con diferentes niveles de experiencia en las gestiones que implicaban

un manejo de documentos oficiales. Con ello, aunque la capacidad de las sucesivas agencias y comisiones fue variable (y no faltaron quienes se aprovecharan de los cargos), se amplió la base de ciudadanos (inicialmente solo hombres) capaces de lidiar con las exigencias de documentación y negociación en torno a las gestiones del pueblo.

No obstante, quedaba mucha insatisfacción. Abundaban alusiones a incidentes de tiempos pasados en los que la justicia “sí imperaba”, en los que sí “había rigor”, o en los que sí se respetaba a la comunidad. A veces se referían a eventos documentados en la historia oficial, como el caso de la anexión de Calpulalpan o el juicio que ganó Juan de la Rosa. Otros incidentes se revestían de leyenda, como el juicio de Angelina María contra un hacendado español, en el que con todo y la presencia de sus respectivos santos, la balanza se inclinó a favor de la legítima dueña.¹⁵ Contra este trasfondo imaginario, varios vecinos denunciaban la incongruencia de los actos de las autoridades recientes. Señalaban las violaciones constantes a un marco legal tal como se concebía desde la

14 Varios entrevistados comentaron su percepción de este giro que ocurrió alrededor de los años cincuenta y sesenta en la comunidad.

15 Aunque no lo desarrollo aquí, he descubierto evidencia documental en los archivos históricos que respaldan sustancialmente estos relatos semi-míticos.

comunidad, a menudo con referencia a documentos y a leyes de la nación. Contrastaban la realidad actual, con su carga de corrupción y arbitrariedad, con la consecución de justicia en tiempos pasados.

Los desenlaces de los sucesivos conflictos y trámites emprendidos durante sus propias vidas contribuyeron a establecer la tónica de la relación de estos vecinos con las autoridades en “los márgenes del estado”. Aunque en sus relatos destacan los logros obtenidos cuando ellos encabezaban determinada comisión, también reportan los resultados negativos que conocieron. Sus reflexiones dan cuenta del desplazamiento de una memoria histórica local ante el avance de la modernización y las arbitrariedades de los funcionarios o agentes en turno. Los vecinos mayores reclamaban coherencia y continuidad en la conducción del proceso público, un “buen gobierno”, no un fuero particular para la comunidad indígena. Si bien algunos reclamos tenían raíces en la trama de derechos coloniales de los *pueblos de indios*, también acusaban conciencia de las nuevas normas generadas por el Estado bajo el derecho liberal.

En esta localidad el desenlace fue similar al de otras partes del país, pues los resultados de los sucesivos regímenes jurídicos no

siempre beneficiaron a los pueblos. Como recuerda Gledhill en relación con la época posrevolucionaria: “...los cambios jurídicos fueron múltiples y muchas veces, como señala Jennie Purnell, ambiguos e inconclusos, tanto en el nivel federal como estatal, necesarios para completar el largo proceso de extirpar formalmente los derechos colectivos y la comunidad indígena como un sujeto jurídico colectivo” (Gledhill, 2004: 17). Así se fueron entrelazando los destinos de estos pequeños pueblos con las autoridades federales, en conflicto continuo con las autoridades municipales y estatales, construyéndose un entramado de dependencias con el mundo externo que a la larga logró opacar la lógica ciudadana local. En la época posrevolucionaria, la trama creció con la injerencia de numerosos agentes gubernamentales, desde las dependencias de desarrollo agrario y promoción de servicios urbanos hasta las organizaciones encargadas de la gestión campesina vinculadas al omnipresente partido de Estado. Si bien esa trama se reestructura en la actualidad con la nueva configuración del Estado neoliberal y sus escuelas, las exigencias que provienen de una lógica ciudadana forjada localmente no desaparecen, se intensifican (Calderón, Assis y Salman, 2002; Roth, 2004; Knight y Pansters,

2005). Con cada nueva experiencia de gestión pública se acrecienta el acervo de saberes en torno a la documentación escrita necesaria para defender los derechos locales.

¿Qué significa ser ciudadano desde la perspectiva forjada en estos años, en localidades como Cuauhtenco? Los vecinos recalcan en sus relatos los derechos de pertenencia a un pueblo y la relación con un territorio, así como la historia personal de haber cumplido con los compromisos establecidos en asamblea. Remiten a las evidencias de una historia local, pero también de historias regionales y nacionales para argumentar y propugnar por la continuidad de cierta configuración pública local. Sus razones y argumentos —respeto a la ley, sentido de justicia, clamor por procedimientos públicos, testimonio escrito de los acuerdos y las órdenes, respeto por la voluntad de la asamblea— podrían ser congruentes con la lógica de la ciudadanía liberal de la modernidad decimonónica. No obstante, son justo esos principios los que chocan continuamente, en su percepción, con la realidad arbitraria de gobiernos que los hacen a un lado. La lógica de expansión del Estado centralizado, sobre todo, parece destruir las bases mismas de esta ciudadanía.

Hay dos maneras de apreciar este proceso. Uno argumentaría que no se trata más que del

desplazamiento inevitable de una lógica antigua, indígena, corporativa, que ya no cabe en el espacio de gobernación moderna, en “la asociación libre de ciudadanos iguales ante la ley”. Sin embargo existen otras interpretaciones derivadas de una nueva consideración de procesos poscoloniales y modernidades alternativas. Más que resabios del pasado, ciertas lógicas de reclamo ante las maneras actuales de gobernar son producto de esa modernidad excluyente, e incluso pueden señalar anticipaciones del futuro, presagios de una necesaria reconstrucción de espacios públicos y procedimientos legales más cercanos a los gobernados. Al proponer una nueva concepción de “la política de los gobernados”, Chatterjee explica: “no se trata de la co-presencia de diversas temporalidades frente a la dimensión utópica del tiempo homogéneo del capital... [sino de] un espacio real constituido por el tiempo heterogéneo de la gobernación...” (Chatterjee, 2004:7,8. La traducción del inglés es mía). En “los márgenes del Estado” (que pueden situarse en cualquier parte del Estado), la perspectiva es otra, como lo acredita Talal Asad: “El Estado moderno no siempre posee la firmeza que muchos comentaristas suponen que le es esencial..., la *incertidumbre* de las reglas legales..., interpretadas por una autoridad ajena y no provenientes de

una regla escrita en sí misma... constituyen la ley del Estado..." (Asad, 2004: 287. La traducción del inglés y el énfasis son míos).

Autores en la línea de estudios sobre los "márgenes del Estado" reconocen la fragilidad inherente al "Estado de derecho" constituido sobre un sistema de abstracciones (leyes) que dependen de la interpretación y aplicación de los niveles locales de la burocracia gubernamental para su realización. Un eje crucial de esta trama es justamente la indeterminación e incertidumbre de los documentos escritos, sujetos a procesos particulares de reducción y a la interpretación en contextos de controversia. De esto, al parecer, tienen conciencia los ciudadanos de estos pueblos. La realidad actual es de un aparato gubernamental centralizado cuya creciente consolidación ha complicado la existencia misma de la esfera pública y del logro de una legislación acordada y aplicada mediante procedimientos públicos de representación e igualdad ciudadana. Incluso, los ciudadanos se enfrentan a regímenes que han procedido, como argumenta Agamben, cada vez más hacia un "estado de excepción" permanente, donde tanto la promulgación como el ejercicio de la ley han quedado en las manos arbitrarias del Poder Ejecutivo (Agamben, 2005: capítulo I).

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo-Rodrigo, A. 2008 "Ritual Literacy: The Simulation of Reading in Rural Indian Mexico" en *Paedagogica Historica* (Londres: Taylor & Francis) N° 44(1-2), pp. 49-65.
- Agamben, G. 2005 *State of Exception* (Chicago: University of Chicago Press).
- Asad, T. 2004 "Where are the Margins of the State" en Das, V.; Poole, D. *Anthropology in the margins of the state* (Santa Fé: School of American Research Press) pp. 279-288.
- Calderón Mólgora, M. A. 2002 "Ciudadanos e indígenas en el estado populista" en Calderón M. A.; Assies, W.; Salman, T. (eds.) *Ciudadanía, cultura política y reforma del estado en América Latina* (Zamora: El Colegio de Michoacán) pp. 103-123.
- Calderón Mólgora, M. A.; Assies, W.; Salman, T. (eds.) 2002 *Ciudadanía, cultura política y reforma del estado en América Latina* (Zamora: El Colegio de Michoacán) pp. 103-123.
- Caruso, M. 2010 "Literacy and Suffrage: the Politicisation of Schooling in Postcolonial Hispanic America (1810-1850)" en *Paedagogica Historica* (Reino Unido: Taylor & Francis) N° 46(4), pp. 464-478.

- Chatterjee, P. 2004 *The Politics of the Governed* (New York: Columbia University Press).
- De la Peña, G. 1999 "Territorio y ciudadanía étnica en la nación globalizada" en *Desacatos* (México: CIESAS) N° 1.
- Friedrich, P. 1991 *Los Príncipes de Naranja. Un ensayo de método antropológico* (México: Grijalbo).
- Gledhill, J. 2002 "Los pasos difíciles a la ciudadanía amplia: más allá de la transitología" en Calderón, M. A.; Assies, W.; Salman, T. (eds.) *Ciudadanía, Cultura Política y Reforma del Estado en América Latina* (Zamora: El Colegio de Michoacán; Instituto Federal Electoral Michoacán) pp. 501-524.
- Gledhill, J. 2004 "Introducción: pensando acerca del presente a través del pasado" en Roth Seneff, A. (ed.) *Recursos contenciosos: ruralidad y reformas liberales en México* (Zamora, Michoacán: El Colegio de Michoacán) pp. 15-39.
- Hamel, R. E. 2006 "Indigenous Literacy Teaching in Public Primary Schools: A Case f Bilingual Maintenance Education in Mexico" en McCarty, T.; Zepeda, O. (eds.) 2006 *One Voice, Many Voices—Recreating Indigenous Language Communities* (Tucson: Arizona State University Center for Indian Education).
- Knight, A.; Pansters, W. (eds.) 2005 *Caciquismo in Twentieth Century Mexico* (London: Institute for the Study of the Americas).
- Rockwell, E. 2001 "The Uses of Orality and Literacy in Rural Mexico" en Olson, D. R.; Torrance, N. (eds.) *The Making of Literate Societies* (Oxford: Blackwell) pp- 225-247.
- Rockwell, E. 2004 "Entre la vida y los libros: prácticas de lectura en las escuelas de la Malintzi a principios del siglo XX" en Castañeda, C.; Galván, L. E.; Martínez, L. (coords.) *Lecturas y lectores en la Historia de México* (México: Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social), pp. 327-357. Originalmente publicado en *Paedagogica Historica* (Reino Unido: Taylor & Francis) N° 38(1), pp. 113-135.
- Rockwell, E. 2005 "Indigenous accounts of dealing with writing" en McCarty, T. (ed.) *Language, Literacy and Power in Schooling* (Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum) pp. 5-27.
- Rockwell, E. 2006 "Apropiaciones indígenas de la escritura en tres dominios: religión, gobierno y escuela" en *Cultura Escrita y Sociedad* N° 3 (España: TREA) pp. 161-218.

- Rockwell, E. 2007 "Relaciones con la cultura escrita en una comunidad nahua a principios del siglo xx: temas recurrentes en los relatos orales" en Gómez Castillo, A. (dir.); Sierra Blas, V. (ed.) *Senderos de Ilusión. Lecturas populares en Europa y América Latina (Del siglo XVI a nuestros días)* (Gijón: Trea) pp. 259-278.
- Rockwell, E. 2010 "L'appropriation de l'écriture dans deux villages Nahua du centre du Mexique" en *Langage et Société* (Francia: Cairn) N° 133, pp. 83-99.
- Roth Seneff, A. (ed.) 2004 *Recursos contenciosos: ruralidad y reformas liberales en México* (Zamora: El Colegio de Michoacán).
- Ruiz Medrano, E. 2010 *Mexico's indigenous Communities: Their Lands and Histories, 1500 to 2010* (Boulder: University Press of Colorado).
- Scott, J. 1998 *Seeing Like a State: How Certain Schemes to Improve the Human Condition Have Failed* (New Haven: Yale University Press).

**ANALIZAR
TEMAS POLÍTICOS**

CONCIENCIA HISTÓRICA Y PENSAMIENTO CRÍTICO

REFLEXIONES SOBRE UN MOVIMIENTO INDÍGENA*

I. PENSAMIENTO CRÍTICO COMO CONCIENCIA HISTÓRICA

Mi contribución se aproximará al pensamiento crítico como una orientación socialmente construida, inserta en historias colectivas. En vez de postular la cuestión en términos de alternativas pedagógicas, me pregunto cómo ciertas condiciones sociales y representaciones culturales pueden promover el pensamiento crítico. ¿Cuándo emerge el posicionamiento crítico colectivo y cómo reinterpreta los sentidos ligados a las representaciones culturales? Explorar estos interrogantes me ha conducido

a una reflexión en torno a la formación de conciencia histórica en contextos sociales y políticos particulares.

En este trabajo abordo dichas preguntas en dos direcciones. En primer lugar, retomo el trabajo de Lev Vygotsky y Antonio Gramsci para discutir la idea de que los conceptos forjados en tradiciones literarias o académicas son la base para el pensamiento crítico. Luego examino algunos dilemas conceptuales y alternativas propuestas por la investigación actual sobre el tema y sugiero que la noción de *disyunción* entre conocimiento académico y experiencia (Roseberry, 1991) puede proporcionar las condiciones para el desarrollo del pensamiento crítico. En segundo lugar, a modo de ejemplo de cómo la conciencia histórica puede nutrir el pensamiento crítico, comparto algunas reflexiones sobre el movimiento indígena reciente (1994) en Chiapas y el modo en que ha reinterpretado la historia nacional al construir un nuevo discurso político. Éstos podrían parecer

* De la edición: Rockwell, E. 1999 "Historical Consciousness and Critical Thinking: Reflections on an Indigenous Movement" en *Educational Foundations* (Oregon: University of Oregon) N° 13(3), pp. 23-39. Basado en una ponencia presentada en el panel "Is critical thinking culturally specific?" organizado por C. Panofsky, en el Congreso American Anthropological Association, 1994. Traducción de: María José Rubín.

temas aislados, dado que a menudo se considera que la noción académica de “pensamiento crítico” tiene poco que ver con la connotación política de conciencia crítica. Sin embargo, si tomamos la conciencia histórica como nuestro punto de referencia, es precisamente en esos movimientos políticos donde puede encontrarse evidencia de la emergencia de un posicionamiento crítico colectivo.

La idea de que el pensamiento crítico es *culturalmente específico* a menudo favorece a las culturas alfabetizadas, escolarizadas y “occidentales”. Algunos autores consideran que estas culturas proporcionan las capacidades cognitivas necesarias para reflexionar sobre diferentes versiones de la realidad y sobre la experiencia cotidiana. En su argumentación contra esta postura, otros autores han defendido la perspectiva de que todos los humanos son capaces de pensamiento crítico, una proposición que, aunque es verdadera, deja poco margen para analizar el contenido crítico específico del pensamiento público en determinado contexto. Al considerar el pensamiento crítico como *históricamente específico*, podemos resaltar los sentidos contingentes, colectivos y multivocales que emergen en lugares y momentos particulares, como elementos clave de una conciencia crítica.

El pensamiento crítico, en este sentido, no es fácil de definir. La búsqueda de una noción histórico-cultural de “crítico” me condujo al trabajo de Gramsci. Una de las muchas líneas que Gramsci introduce en los *Cuadernos* que escribió cuando estuvo encarcelado (1927-1935)¹ es una reflexión continua respecto de la conciencia crítica en relación con una conciencia de la historicidad del entorno social y cultural. En el siguiente pasaje, elabora:

La elaboración crítica comienza con una conciencia de lo que realmente se es, es decir, un “conócete a ti mismo” como producto de un proceso histórico desarrollado hasta el presente que ha dejado en uno una infinidad de huellas, todas recibidas sin beneficio de un inventario. Se debe, inicialmente, hacer dicho inventario. (1975a: 12).

En un nivel, la conciencia puede definirse como “un enfoque activo en una pequeña parte del modelo egocéntrico del ser consciente respec-

1 Las citas textuales a Gramsci fueron tomadas a veces de la edición en inglés, (1971), y en otros casos los *Cuadernos de la Carcel* editados por Juan Pablos (1975 a y 1975 b), y traducidas al inglés por la autora. En esta traducción del inglés al español, es posible que no concuerden exactamente con las referencias originales en español, dadas en las notas. N. de T.

to del mundo circundante” (Chafe, 1994: 28). Sin embargo, no me referiré al proceso interno individual, sino que consideraré las representaciones colectivas, las herramientas culturales o signos públicos involucrados en la constitución de dichos modelos del mundo circundante. En este ensayo, importa menos si el individuo desarrolla pensamiento crítico que si el mundo circundante le ofrece elementos con los cuales construir una conciencia históricamente reflexiva. Desde luego, las representaciones externas no determinan completamente cómo pueden pensar las personas, ni obturan el rol activo que las personas tienen en la creación y la modificación de dicho mundo. Aun así, la textura y el contenido de las representaciones culturales vividas son parte de la ecología de saberes dentro del que puede ubicarse el pensamiento crítico.

II. LA CUESTIÓN DE LA ALFABETIZACIÓN, LOS CONCEPTOS ACADÉMICOS Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO

La idea de tomar un posicionamiento “crítico” a menudo se comprende como “distanciarse” de las representaciones asimiladas a través de la inmersión en la propia cultura para luego

examinarlas “objetivamente”. Ciertos investigadores han atribuido a la formación académica la producción del desarrollo cognitivo que hace posible este tipo de objetividad. El argumento a favor de las consecuencias generales de la formación académica afirma que la instrucción formal promueve la construcción de esquemas conceptuales o relaciones de segundo orden entre conceptos (cfr. Vygotsky, 1994). Al hacer explícitas estas relaciones, se propicia que los estudiantes analicen y reflexionen sobre los conceptos “espontáneos” de la cotidianidad. Desde esta perspectiva, es el desarrollo del pensamiento racional mediante la escolarización, lo que hace posible el pensamiento crítico.

En particular la alfabetización, en sentido de dominio de la cultura alfabética,² a menudo se ha considerado como un instrumento principal para el desarrollo de conciencia crítica en este sentido (Goody, 1977). En este “interés por la evolución de formas particulares de pensamiento”, David Olson (1995: 24) resumió su abordaje: “Buscamos, en una palabra, la evolución de un nuevo grupo de conceptos, con-

2 Se usa “alfabetización” en un sentido amplio de cultura escrita, para traducir el término inglés de *literacy*. N. de T.

ceptos que emergen en el intento de utilizar la escritura con una variedad de objetivos sociales tales como la ciencia, la ley, la literatura, la historia, la filosofía y la religión”. Sin embargo, varios investigadores (Street, 1984; Finnegan, 1994; Bloch, 1998) han criticado las teorías que atribuyen el desarrollo cognitivo a la alfabetización. Como ha señalado Ruth Finnegan, vincular el desarrollo de conceptos abstractos a la alfabetización ha generado el “mito” que atribuye a la lengua escrita incluso “hacer posible una conciencia histórica continua”.³ Aunque son pocos los que actualmente defenderían esta afirmación, el tema aún amerita ser examinado.

Los argumentos en contra de las consecuencias generales de la alfabetización y de la formación académica a menudo apelan a la “unidad psíquica de la humanidad” –la noción de que el pensamiento puede ser “múltiple como producto y [...] singular como proceso” (Geertz, 1983: 151)–, que ha sido axiomática para muchos antropólogos. Aun así, como Geertz (1983: 150) argumentó, “el contenido de esa identidad ha sido confinado a la más gene-

ralizada de las capacidades generales, apenas más que la habilidad de aprender, sentir, hacer abstracciones y analogías”. En efecto, los procesos psicológicos invariantes son difíciles de asir bajo la variedad de formas reales de aprender, sentir, hacer abstracciones y analogías que se hallan en el mundo. La búsqueda de tales invariantes es crucial, por supuesto, ya que negar la “unidad psíquica” –de capacidades cognitivas comunes a todos los humanos– se asocia a menudo con posturas racistas extremas. No obstante, sugiero que el pensamiento crítico no es una cuestión de habilidad cognitiva abstracta, sino una cuestión del *contenido* del pensamiento público real. Es uno de los “múltiples productos”, y no tanto del “proceso singular” que caracteriza a la humanidad.

En lugar de presuponer consecuencias cognitivas amplias tanto de la alfabetización como de la formación académica, la investigación sociocultural reciente ha puesto el foco en vínculos específicos entre herramientas y signos y las múltiples formas en que los humanos de hecho piensan. Siguiendo a Vygotsky, los investigadores de esta línea argumentan que los niños aprenden a pensar internalizando las herramientas semióticas disponibles en sus entornos culturales (Vygotsky, 1994; Wertsch, 1985; Van der Veer y Valsiner, 1991).

3 Ruth Finnegan (1994: 33) citando a H. G. Wells. *A Short History of the World* (Harmondsworth, UK: Penguin, 1946: 49).

Sin embargo, James Gee (1996: 274) advierte que “[...] dicho proceso de traducción de lo social a lo mental no permite [comprender cómo] los niños adquieren un entendimiento reflexivo o crítico de las ‘representaciones’ que han ‘deglutido’”. Tras considerar el análisis de Vygotsky de la enseñanza formal de un segundo idioma, Gee (1996: 280) postula el siguiente dilema:

El problema es que Vygotsky argumenta que se obtiene análisis sistemático y consciente de la lengua nativa y de los conceptos cotidianos mediante la enseñanza, pero luego es difícil dar cuenta de cómo se puede utilizar tal análisis para criticarse a sí mismo y a la enseñanza de la que fue parte [...]. Por lo tanto, nos encontramos con al problema de la alfabetización crítica (en el sentido político de “crítica”).

Courtney Cazden (1996: 179) también ha expresado dudas en torno a las distintas interpretaciones del trabajo de Vygotsky sobre la enseñanza de la escritura. Argumentando en contra de reducir la pedagogía vygotskiana a un modelo de transmisión, concluyó que para los estudiantes es tan importante poder resistirse e impugnar los modelos académicos provistos por los maestros como internalizar las herramientas culturales que les ofrecen.

Del debate anterior, surge la necesidad de buscar una explicación del pensamiento crítico que no recaiga exclusivamente en la internalización de conceptos abstractos y su uso en la reflexión sobre los conceptos cotidianos. Un problema inicial es que los “conceptos académicos”, entendidos como conceptos adquiridos a través de la enseñanza explícita, a menudo son considerados claramente diferentes de los “conceptos cotidianos”. En un ensayo posterior, Vygotsky (1994: 365) mismo insistió sobre la interacción dialéctica entre los conceptos científicos y los cotidianos: “La línea divisoria entre estos dos tipos de conceptos resulta ser altamente fluidas, pasan de un lado al otro una infinita cantidad de veces en el curso real del desarrollo [...] ambos tipos de conceptos [...] están en un proceso de continua, incesante interacción [...]”. Desde esta perspectiva, las distinciones pertinentes pueden relacionarse con el contenido de las diferentes conceptualizaciones, más que con su modo de obtención. Si exploramos esta interacción podemos entender mejor el desarrollo del pensamiento crítico.⁴

4 Ver el debate sobre este aspecto en Van der Veer y Valsiner (1991), Panofsky, John Steiner y Blackwell (1990) y Vygotsky (1994).

Durante los mismos años en los que Vygotsky elaboraba su teoría, Gramsci abordaba la cuestión en otros términos. Al discutir la universalidad de un pensamiento racional, Gramsci argumentaba que “todos los hombres son filósofos” y que todas las actividades humanas incluyen una dimensión intelectual (Gramsci 1975a: 13). Aun así, lo que realmente importa, insistía, es el contenido del pensamiento, la formación histórica de concepciones del mundo y su divulgación a través de contextos inevitablemente politizados. Este enfoque en los contenidos reales aprendidos a través de la inmersión cultural o de la enseñanza formal –más que en el desarrollo de estructuras abstractas de pensamiento– conduce a una explicación diferente del pensamiento crítico.

Gramsci también era muy consciente del flujo entre conceptos académicos y “espontáneos”. Consideraba que las “ideas y opiniones no nacen ‘espontáneamente’ en cada mente individual; fluyen desde ciertos centros de formación, irradiación, difusión y persuasión [...]” (Gramsci, 1975b: 109). En cambio, el pensamiento académico reúne muchas de las propiedades del sentido común: “[...] uno es siempre un ‘conformista’ de algún conformismo, siempre un hombre de las masas, un hombre colectivo” (1975b: 11-12). Más aun, “el lenguaje cien-

tífico está inevitablemente lleno de metáforas, ambigüedades y términos tomados de concepciones con historias complejas” (1975a: 152-154). Obtener una perspectiva crítica de las concepciones del mundo, propias y ajenas, significa entender la historia de estos elementos diversos de nuestro pensamiento y de nuestro lenguaje, es decir, situar estas nociones entre las muchas versiones de la realidad. El punto esencial de este argumento, expuesto en numerosos pasajes de los *Cuadernos*, es que “una concepción críticamente coherente del mundo no es una que esté libre de contradicciones, sino una que sea consciente de la historicidad de cada uno de sus elementos” (1975a: 20).

Por estas razones, Gramsci defendía la enseñanza formal. Su insistencia respecto de la historicidad del conocimiento explica su controvertida crítica de las pedagogías que favorecían el “aprendizaje espontáneo” y su defensa de la enseñanza disciplinada de materias académicas. Si se permitiese a los niños aprender “espontáneamente”, consideraba él, simplemente asimilarían el “sentido común” circundante, con poca posibilidad de desarrollar un entendimiento crítico del conocimiento recibido. En cambio, consideraba que debieran apropiarse del conocimiento científico, con todos sus errores y contradicciones internos, para seguir

desarrollando una concepción crítica del mundo. Sin embargo, la educación formal de “nociones científicas” tiene un valor diferente desde la perspectiva de Gramsci que la atribuida a Vygotsky. Más que proporcionar herramientas abstractas para el pensamiento, es considerada como un modo de “introducir a los niños a la sociedad humana” (1975a: 37), de hacerlos conscientes del desarrollo histórico del pensamiento humano.

La discusión de Gramsci en torno a la enseñanza del latín ejemplifica su postura y resulta de interés dadas las propuestas de Vygotsky en relación con el aprendizaje de un segundo idioma. En este contexto de debate en torno a una educación general en la Italia prefascista, Gramsci valoraba el estudio del latín porque presentaba a los estudiantes de ese país el trasfondo de su idioma y de su historia. En su argumentación, sin embargo, no suponía que el conocimiento del latín proporciona categorías gramáticas abstractas que pueden aplicarse al idioma propio. En cambio, consideraba que, al leer los clásicos romanos, los estudiantes podían ganar familiaridad con una parte del pasado de Italia. Desde la perspectiva de Gramsci, tal conocimiento no podía quedar librado al aprendizaje “espontáneo”, especialmente en el caso de las clases subalternas inmersas en un

mundo cultural heterogéneo. Solo la educación sostenida de las realidades pasadas permitiría a los niños adquirir un “distanciamiento” histórica respecto de su experiencia inmediata.

La percepción de Gramsci del flujo entre el conocimiento académico y el no académico es relevante para la cuestión del pensamiento crítico. Desde su perspectiva, los conceptos académicos que se divulgan mediante la escolarización así como por otros medios se convierten en parte de un “sentido común” heterogéneo. No obstante, el conocimiento escolar por sí mismo es solo otra forma de sentido común. Por lo tanto, no se atribuye la conciencia crítica a la escolarización en general, sino al aprendizaje que se traduce en otras formas de pensar lo familiar y que ubica el pensamiento propio en un contexto histórico. El elemento crucial no es la obtención de conceptos académicos *per se*, sino la comprensión de que el mundo ha cambiado y puede cambiar. La educación formal es importante no porque pueda promover el pensamiento racional –todos los humanos poseen esa capacidad–, sino en tanto proporciona conocimiento de alteridades tanto del pasado como del presente.

Podemos ubicar este interés en un contexto contemporáneo refiriéndonos a los efectos de los personajes animados de la televisión en

el juego y el discurso de los niños. Recientemente he notado la cantidad de estudios, especialmente de aulas en los Estados Unidos, que registran las referencias “espontáneas” de los alumnos a estos personajes en su discurso y su escritura, un ejemplo claro de la permeabilidad de las culturas escolares. Los análisis de estos episodios tienden a centrarse en cómo los niños son capaces de transformar creativamente estos temas para expresar sus propias fantasías e intereses (por ejemplo, Hicks, 1996). Ciertamente, los niños no son víctimas pasivas y tienen la capacidad de re-interpretar estas representaciones culturales, pero ¿cómo pueden tomar distancia crítica del contenido de estos personajes? Los siguientes comentarios de Brett Williams (1991: 126-127) subrayan este dilema:

Los niños de Elm Valley exteriorizaron fuertes identidades ficticias enraizadas en mundos ahistóricos creados especialmente para ellos por fabricantes de juguetes. Se divirtieron en estos mundos fantásticos, inconexos, plantaron sus propios sentidos, encantados de manipular la memoria y el detalle, se separaron de los adultos visibles de sus vidas y, aun así, en última instancia, se conectaron con adultos que tienen mucho más poder cultural que sus maestros y padres. Estos adultos han desarrollado

medios poderosos y provechosos para llegar a numerosos niños y ofrecerles las herramientas para jugar y hablar juntos mediante algunos de los medios más horriblemente violentos, sexistas, militaristas, nacionalistas, efímeros y de mal gusto que puedan imaginarse. En muchas ciudades los niños han aprendido a inventar comunidades a partir de estas mercancías y a apropiárselas [...]. Los niños también pueden haber aprendido que consumir da poder, que las personas vienen en equipos y que los buenos siempre ganan, que la historia no importa pero que los juguetes malos sí.

Hoy, estos juguetes están insertos en la experiencia cultural cotidiana de miles de niños en todo el mundo. Toda pedagogía crítica debe afrontar el desafío de combatir la influencia de su mensaje. Sin embargo, los equivalentes modernos del latín, es decir, conocimiento de la historia, de la alteridad del pasado respecto del presente en cada localidad, a menudo quedan eliminados de la currícula escolar con la excusa de que no son relevantes para la experiencia infantil. La cuestión es cómo se puede desarrollar la conciencia crítica en contextos en que los niños están inmersos en el mundo de estas figuras y desconectados de sus propios parámetros espaciotemporales históricos. ¿Qué

clase de educación o qué tipo de experiencia alternativa podría construir el conocimiento necesario para que pudieran tomar distancia crítica de estos juguetes?

Apenas hemos comenzado a explorar el complejo entretejido del aprendizaje inmerso en la propia cultura, el “conocimiento académico” y la elaboración crítica de la materia cultural. ¿Cómo se apropian las personas del conocimiento obtenido mediante la escolarización formal y cómo lo utilizan para reflexionar sobre las experiencias o el sentido cultural en sus propias esferas de actividad? Es posible que la enseñanza formal de la historia genere una plataforma desde la cual construir distancia crítica respecto del contenido de los conceptos o experiencias cotidianos. Sin embargo, también podemos considerar la interacción entre conocimiento académico y no académico desde otra perspectiva. Nuevamente, la distinción entre académico y no académico nunca es tajante. En las aulas, los niños aprenden no solo de las prácticas intencionales de enseñanza, sino también mediante la inmersión en prácticas culturales de la propia escuela. De igual modo, por fuera de las escuelas, numerosas prácticas estructuran el tipo de “participación guiada” (Rogoff, 1990) que conduce al aprendizaje. Por lo tanto, al-

gunas experiencias cotidianas pueden proporcionar la distancia necesaria para desacreditar las versiones académicas del mundo. Willis (1981) sugirió que la contracultura producida por *los chavos* (*the lads*) les permitió ver a través de falsas promesas de salir adelante mediante el éxito en la escuela. De modo semejante, los niños de distintas tradiciones culturales a menudo tienen serias dudas respecto de la validez de las afirmaciones que afrontan en el aula cuando estas contradicen lo que han aprendido en el hogar. En ambos casos, la comparación de diferentes versiones abre la posibilidad de tomar distancia crítica.

Este análisis sugiere examinar otras representaciones culturales, especialmente en contextos multiculturales. Prácticas que divulgan contenidos culturales y sentidos alternativos, tales como el juego, el arte o el teatro, pueden presentar múltiples puntos de interacción con el conocimiento escolar. Por supuesto, no todos los sentidos alternativos son críticos, pero el pensamiento crítico, desde esta perspectiva, debe portar sentidos que sean alternativos a aquellos que son dominantes dentro de una esfera particular. Así, una variedad de prácticas culturales pueden proporcionar estructuras necesarias para una mayor elaboración de conciencia crítica. En algunos

casos, estas expresiones pueden divulgar o promover conciencia histórica. La interacción entre las esferas académica y no académica es significativa y puede operar en ambas direcciones. Sin embargo, ¿qué genera el punto de inflexión para que emerja el pensamiento crítico? Parece faltar un eslabón.

Aunque utiliza términos diferentes, la objeción de William Roseberry a la expresión “cultura inscrita” de Geertz, entendida como “la remoción de sentido cultural de las circunstancias inmediatas de su creación”, puede resultar pertinente para esta cuestión. Roseberry ha argumentado a favor de establecer el análisis de la cultura al interior de la tradición del materialismo histórico. Señala que el concepto de “cultura inscrita” indica una “separación del sentido respecto de la experiencia en contextos de dominación” (1991: 13-14). Sugiere que es esta misma *disyunción* la que hace posible la producción de sentidos alternativos.

Si algunos sentidos [inscritos] producidos por la cultura dominante parecen conectarse con o, al menos, no contradecir la experiencia de las personas comunes, otros sentidos pueden entrar en conflicto de manera directa con la experiencia vivida [...]. En circunstancias in-

usuales, dicha disyunción puede ser el punto focal para la producción de sentidos nuevos y alternativos, nuevas formas de discurso, nuevas selecciones de la tradición o conflictos y luchas en torno al sentido de elementos particulares de la tradición [...] el resultado de estas luchas de ningún modo resulta obvio y el campo de batalla más importante serán las escuelas públicas, el foro central para la producción y modificación de una tradición selectiva. (Roseberry, 1991: 35-36)

Pese a que las escuelas sin duda son uno de los principales sitios para la transmisión de las “culturas inscritas”, también pueden ser el campo de batalla en el que emergen interpretaciones o sentidos alternativos. Es claro, sin embargo, que el mecanismo que Roseberry sugiere no es el mismo que el discutido anteriormente, en el que la cultura inscrita es la que otorga distancia crítica respecto a la cultura vivida. Más bien, son las disyunciones que surgen entre la cultura inscrita –en otras palabras, los conceptos académicos– y la experiencia vivida las que pueden propiciar la discusión, el debate y los discursos alternativos. ¿No responde parcialmente esta noción de *disyunción* el dilema de Gee respecto de cómo surgen las perspectivas críticas respecto de los sistemas de sentido académico? Desde este punto de vista, no son

los conceptos académicos en sí los que hacen posible el pensamiento crítico, sino las disyunciones que surgen entre el discurso público explícito, por ejemplo las versiones recibidas en la escuela, y la experiencia colectiva de realidades sociales. La siguiente sección examina esta posibilidad en relación con un conjunto particular de representaciones culturales, en un contexto particular.

III. CONCIENCIA HISTÓRICA Y DISYUNCIÓN: UN EJEMPLO DE CHIAPAS

La representación de la historia es un campo en el que a menudo se construyen los discursos críticos. La formación de naciones siempre ha estado ligada a representaciones disputadas de la historia, como nos recuerda Hobsbawm (1992: 12). El tema de la conciencia histórica es de interés actual, en la medida en que nuevas poblaciones o grupos reclaman su lugar en las naciones o desafían las historias oficiales. Mis reflexiones actuales sobre esta cuestión se refieren a la insurrección zapatista en Chiapas, el estado más pobre e iletrado de México. Este movimiento de pueblos indios es particularmente apropiado para examinar cómo las representaciones de la historia están

vinculadas con la emergencia de una conciencia colectiva crítica.

Primero, un poco de historia.⁵ El 1.º de enero de 1994, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) emergió a la esfera pública después de más de diez años de preparación clandestina. Cientos de hombres y mujeres,⁶ enmascarados y armados, tomaron el control de seis asentamientos municipales en las tierras altas de Chiapas. Su aparición inesperada, en vísperas del anunciado ingreso de México al “primer mundo” a través del TLCAN (NAFTA)⁷, recordó a todos la otra realidad de la nación. En su primera Declaración, los zapatistas presentaron once exigencias “para todos”: tierra, techo, trabajo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz. Después de doce días de escaramuzas con el ejército federal, el EZLN accedió a una tregua y desde entonces ha continuado su lucha

5 La siguiente exposición se basa en mi experiencia personal como observador civil, relatos en periódicos y numerosos libros sobre el movimiento zapatista, incluido Le Bot (1997).

6 Los pueblos indios de Chiapas se denominan por las lenguas maya que hablan: tzeltal, tzotzil, tojolabal y chol.

7 Tratado de Libre comercio de América del Norte.

solo por medios políticos pacíficos que involucran a todos los miembros de las comunidades participantes. Al mismo tiempo, el gobierno mexicano ha progresivamente incrementado el control militar del estado y ha llevado adelante una guerra de “baja intensidad” incesante contra las comunidades zapatistas, destruyendo casas, maizales, provisiones de agua y comunicaciones, y provocando el conflicto entre habitantes mediante la distribución selectiva de dinero, tierra y armas. Una estrategia principal de los zapatistas ha sido convocar a otros sectores de la sociedad nacional a unírseles en la protesta contra la severa política económica neoliberal impuesta por el partido en el poder. Durante la década pasada, las medidas económicas han incrementado drásticamente los niveles de pobreza en el país (un cuarto de la población nacional vive en la “extrema pobreza” y dos tercios son “pobres”, aun según estándares gubernamentales). En los últimos cuatro años, los zapatistas han ganado el apoyo de un amplio rango de grupos, incluidas organizaciones indígenas, laborales y campesinas; ONG y grupos religiosos; intelectuales, estudiantes y miembros de la oposición política.

Entre octubre de 1995 y julio de 1996, los líderes del EZLN y una delegación del gobierno sostuvieron una serie de conversaciones para

comenzar el proceso de paz. El diálogo, como se lo denominó, abarcó los dos primeros temas de la agenda: primero Derechos indígenas y luego Democracia y justicia. El EZLN invitó a más de 300 representantes de varios grupos a participar en estas conversaciones y así forjó un amplio consenso social para respaldar los primeros acuerdos, los “Acuerdos de San Andrés”. Este documento, firmado en febrero de 1996 por ambas partes, propuso enmiendas constitucionales significativas que garantizarían derechos colectivos, incluido el autogobierno local (autonomía), a las comunidades indígenas de México.

Pese a que las conversaciones continuaron, los oficiales del gobierno boicotearon el debate en torno al segundo tema y frenaron el avance de los primeros acuerdos. Los zapatistas suspendieron el proceso de negociación, a la espera de la ratificación legal de los acuerdos y de señales claras de la retirada militar del gobierno. Hacia mediados de 1998, el gobierno federal aún no había honrado los acuerdos. Las autoridades habían seguido incitando a la confrontación violenta en el nivel de la comunidad, instrumentada mediante grupos paramilitares apoyados por el ejército. Esta política causó la masacre de 45 hombres, mujeres y niños inocentes en Acteal, en 1997. Los zapatistas, mien-

tras tanto, actuaron conforme a los acuerdos: establecieron municipalidades autónomas, organizaron su propia producción, servicios de salud y escuelas, y rechazaron toda asistencia e intervención gubernamental. En respuesta, el gobierno estatal encarceló a algunos líderes y continuó persiguiendo a las comunidades zapatistas. En noviembre de 1998, el EZLN convocó a la sociedad civil a organizar un referendo nacional respecto de los Acuerdos de San Andrés. Para lograr la consulta, 5000 zapatistas visitaron casi todas las municipalidades del país.

¿Cómo explicar el apoyo que los zapatistas han logrado a lo largo de estos años? Parte de su fortaleza sin duda se basa en su continua referencia a la historia mexicana. Paradójicamente, la historia oficial de la Revolución mexicana ha incorporado como “héroes” a líderes de movimientos populares, como Pancho Villa y Emiliano Zapata, que fueron vencidos o asesinados por aquellos que ascendieron al poder después de la revolución de 1910. Esto otorgó legitimidad al partido oficial (ahora llamado Partido Revolucionario Institucional) que está en el poder desde 1929. Al reclamar a Emiliano Zapata como un héroe popular, el EZLN ha reappropriado y subvertido la historia oficial. Aunque el movimiento campesino de 1910 tuvo lugar en los estados centrales y apenas afectó a

Chiapas, los zapatistas eligieron este héroe nacional para señalar una brecha profunda entre los sectores urbanos pudientes y las regiones rurales del país, azotadas por la pobreza. Al reclamar el legado de Zapata, el EZLN también reivindicó la reforma agraria, codificada en la Constitución de 1917, que había sido revocada en 1992 por el presidente Salinas.

El movimiento zapatista está impregnado de referencias históricas. Por ejemplo, las comunidades invirtieron una gran cantidad de horas en la reconstrucción de seis centros culturales donde han celebrado reuniones, convenciones, foros y encuentros internacionales (como el Encuentro Intercontinental, en 1996). Estos centros fueron denominados *Aguascalientes*, en honor de la ciudad donde los líderes de la Revolución mexicana llevaron adelante su primera Convención (1914) y fueron convencidos por los aliados de Zapata para aceptar el reclamo de tierras como parte de su programa.

Los líderes del EZLN han sincronizado muchas de sus apariciones y publicaciones importantes para que coincidan con el calendario de festividades nacionales. Estas fechas incluyen, por supuesto, el aniversario del asesinato de Zapata, pero también el Día de la Independencia y la celebración de la Revolución mexicana, el Día de la Constitución, el día de

la Raza (12 de octubre) y muchos más. También han recuperado otras figuras nacionales y sus logros, tales como el líder de la Independencia, Morelos, con su documento clave, “Los sentimientos de la nación”, al igual que al presidente liberal Benito Juárez del siglo XIX por su defensa de la soberanía nacional. Para el referéndum nacional sobre los Acuerdos de San Andrés, los zapatistas se armaron de información sobre figuras históricas y luchas pasadas. En cada caso, los mensajes zapatistas han incluido citas de proclamas históricas y una reinterpretación de su significado de acuerdo con problemáticas actuales. Al mismo tiempo, han restaurado una dimensión durante mucho tiempo omitida en las versiones oficiales: la participación del pueblo indio en las luchas por la defensa de la nación mexicana. En sus palabras: “[...] queremos recuperar la historia nacional que los gobiernos han tomado y enterrado bajo el índice económico”. El discurso zapatista se configura en los términos familiares de una historia aprendida por todos los mexicanos en la escuela. Sin embargo, ha invertido el sentido de esta historia, tan a menudo expuesta para legitimar a quienes detentan el poder, y la ha revertido en contra de un régimen acusado de traición. Al hacer esto, ha articulado la *disyunción* entre la historia

oficial y la experiencia cotidiana de amplios sectores de la sociedad.

¿De qué manera participa la cultura escrita de este movimiento que surgió en la región menos alfabetizada del país? Durante cinco años, la palabra escrita, hecha pública al ser impresa, se ha convertido en una de las “armas” clave del movimiento.⁸ Los documentos más conocidos son los comunicados del subcomandante Marcos, el único miembro no indio de la dirigencia colectiva del EZLN, que ha sido su vocero oficial. Pese a que Marcos en ocasiones firma los mensajes formales que la Comandancia General dirige a la sociedad, es más conocido por una serie de textos que combinan historias alegóricas, análisis políticos y humor, que han resonado en todo el mundo. A otro nivel, participantes de distintos foros y reuniones convocados por los líderes zapatistas también han trabajado con

8 Los Comunicados aparecieron primero en *La Jornada*, un periódico nacional. Los documentos reunidos fueron editados por A. García de León y publicados por la Editorial ERA en México, y traducidos a otros idiomas. Actualmente se encuentran en varios sitios en línea. Los documentos de los foros y las conversaciones se publicaron en la *Revista Ce Acatl* y en la revista *Chiapas* (ERA).

ellos para registrar por escrito las posturas y propuestas alcanzadas mediante el consenso. Esto fue especialmente crítico durante las conversaciones de paz en San Andrés, cuando los líderes indios (Marcos no estaba presente) y sus representantes invitados dedicaron largas horas a producir y revisar los documentos que los mediadores enviarían. Mientras leían un texto preliminar, un comandante hizo alarde jocosamente de que solo había terminado el segundo grado. Sin embargo, identificó numerosas frases cruciales que debían reescribirse antes de entregar el documento al gobierno. En ocasiones, los comandantes zapatistas, como todos, quedaban agobiados por la cantidad de papeles que debían leer durante estas sesiones. Expresaron desconfianza respecto de los documentos y demandaban ver *hechos*, señales concretas de que el gobierno estaba dispuesto a proseguir profundos cambios políticos. Sus sospechas se justificaban por las posteriores actitudes y acciones del gobierno. Por lo tanto, durante la mayor parte de 1998, el EZLN decidió permanecer en silencio y permitió que las acciones del gobierno hablaran por sí solas.

Las expresiones más efectivas de la nueva versión de la historia de los zapatistas no eran literarias, sino dramáticas. La erupción

enmascarada en el escenario político de 1994 estableció el tono del uso continuo de desfiles y sainetes o piezas dramáticas durante varias ceremonias. Esas puestas en escena a menudo han representado momentos clave del pasado. Más aun, desde 1994 el EZLN se apropió simbólicamente y resignificó la bandera y el himno nacionales. Cuando los comandantes ingresaron a San Cristóbal para las primeras conversaciones de paz, desplegaron una bandera mexicana frente a las cámaras de televisión nacionales, declarando que la habían encontrado abandonada en el edificio municipal tomado el 1.º de enero. El representante gubernamental, Manuel Camacho, apresuradamente tomó una esquina del estandarte, consciente del impacto que el gesto del EZLN tendría en los televidentes. La bandera nacional permaneció desde entonces como símbolo del zapatismo: en la primera convención de *Aguascalientes*, Marcos entregó una a la “sociedad civil” y en 1996 la Comandante Ramona, una de las muchas mujeres líderes de la rebelión, le dio otra bandera a los líderes del movimiento indígena nacional.

Este abordaje zapatista ha sido efectivo, aunque no siempre fue comprendido por los que no pertenecían al movimiento. Los marxistas ortodoxos han cuestionado la nueva visión que

retoma la historia nacional y los simpatizantes europeos, que tendían a rechazar todo discurso nacionalista (sin dudas, por sus propias y válidas razones), expresaron su sorpresa al ver que los comandantes cantaran el himno nacional, seguido del himno zapatista, en las sesiones inaugurales del Encuentro Intercontinental por la Humanidad y contra el Neoliberalismo.⁹ El gobierno federal tomó nota de la estrategia zapatista e intentó recuperar a los “héroes”, incluido Zapata, para montar sus propias celebraciones. Más aun, el gobierno proveyó a todas las oficinas administrativas con nuevas banderas, instaló un mástil moderno frente al palacio presidencial, en el *Zócalo*, y colocó banderas enormes, visibles desde kilómetros, en varios sitios, incluyendo el Colegio Militar al sur de Ciudad de México.

La lucha en torno a la historia mexicana sin duda va más allá de la propaganda política. El respeto de los zapatistas por los símbolos nacionales funciona como una demanda de inclusión en la nación, un recordatorio de que ellos también lucharon en las guerras contra invasiones, y que sin embargo han sido permanentemente excluidos de sus beneficios. “Nunca

más un México sin nosotros” ha sido la máxima del movimiento indígena nacional. Esta postura explícita se enfrenta a la acusación del gobierno de que los zapatistas son un movimiento separatista que amenaza con dividir la nación.

El recurso zapatista a la historia nacional también tiene raíces en el sentido que los pueblos tienen de su propia historia. Algunos estudiosos (por ejemplo, Gossen, 1996) sugieren que esta percepción es fruto de la antigua civilización maya, destacada por sus calendarios precisos y su continuo registro de eventos históricos. También hay evidencia de la renovación de los temas históricos en ciertos momentos, especialmente durante los levantamientos indígenas del período colonial. La práctica de relatar y escribir las historias comunales locales ha sido promovida durante años recientes. Los escritores de los distintos grupos mayas de la región de los Altos de Chiaps han sido particularmente activos y han logrado publicar sus textos en medios oficiales y no oficiales. Andrés Aubry (1998: 6) señala que la práctica de los escritores tzotziles de su historia “echa por tierra la clásica tesis antropológica de que el pueblo maya no podía tener un sentido de la historia, por su visión cíclica, repetitiva del tiempo [...]”. De hecho, arguye Aubry, los escritores tzotziles

9 Una reunión de más de 4000 personas de diferentes países, celebrada en Chiapas, en cinco sedes que los zapatistas bautizaron como “Aguascalientes” en 1996.

han abrevado de tradiciones orales que son marcadamente globales y precisas y que reinterpretan acontecimientos centenarios desde su propia perspectiva. La tradición oral, en efecto, es constantemente recreada mediante conversaciones colectivas prolongadas, en los que los participantes recuperan y reformulan sus versiones de acontecimientos históricos. Uno de esos grupos escribe: “Hicimos la historia con puras discusiones. En cada reunión fuimos juntando las experiencias de los distintos compañeros, nos unimos con nuestras palabras” (Calvo, A. et al., 1989: 6).

Varios investigadores han vinculado la sincronización y el sentido dramático de los zapatistas a las tradiciones culturales mayas. Para los pueblos de México, la historia ha hallado expresión especialmente en las obras teatrales. La representación del pasado está, no obstante, llena de referencias al presente. Carlos Lenkersdorf sintetiza la tradición de las *senyas*, representaciones dramáticas en las comunidades de Chiapas, del siguiente modo:

[... las senyas] tienen abundantes referencias a la situación actual. Así, se establece un puente a lo largo de los siglos que relativiza la distancia temporal [...] Los ancianos de la comunidad enseñan [...] cómo han trabajado en los cultivos [...] para

que] la juventud no olvide la historia vivida. El hecho de que el término “historia” no exista en su idioma no impide la experiencia de la historia y su activo recuerdo. (1995: 164-165).¹⁰

La dramatización también ha sido significativa en la historia política de México. Durante el largo periodo colonial, el teatro se convirtió en uno de los pocos espacios para expresar críticas de la realidad social vivida, por ejemplo, burlando implícitamente al gobierno español. Durante la Revolución mexicana y posteriormente, el teatro popular fue un foro fundamental para expresar quejas, como lo fue en otros momentos de intenso debate público y cambio social, tal como la Francia prerrevolucionaria. Pese a que esta tradición ha sido abandonada tiempo ha en el ámbito urbano, la recreación dramática de temas bíblicos e históricos aún es frecuente en las comunidades de Chiapas.¹¹

10 Traducido del inglés del artículo, que a su vez fue traducción de la autora del original en español.

11 La tradición se ha seguido desarrollando gracias a las ONG que trabajan en sus comunidades, como una forma de promover la reflexión sobre los Derechos Humanos y otras problemáticas. También se han formado algunos grupos semiprofesionales y han recibido mayor entrenamiento; ver Laughlin (1995).

En ciertas ocasiones, se integran con festejos tradicionales, como ocurre durante el carnaval. En ocasiones, de manera subyacente a la representación de momentos y conflictos pasados, se hace referencia implícita a situaciones actuales de opresión e injusticia.

La presentación de piezas teatrales ha sido renovada por la organización zapatista. Por ejemplo, el periodista Jaime Avilés cubrió la celebración de Año Nuevo de 1997, que tuvo lugar en los centros de Aguascalientes. Después de retratar su levantamiento original, en 1994, el grupo teatral zapatista (Los Sin Rostro) interpretó una crítica de las escuelas oficiales. Los actores representaron un aula en la que políticos prominentes actuaban roles de tontos bajo la mirada de un maestro tradicional, que menospreciaba a Zapata. Luego, un joven maestro zapatista ingresaba a la escena y encarnaba el plan de educación comunitaria propuesto, que incluía una nueva perspectiva de la historia nacional. De acuerdo con Avilés, las piezas “ratificaban el hecho de que el humor político es una tradición popular de larga data en México, [...] que vincula a los pueblos más abandonados en este rincón del mundo con las formas de crítica que anhelan practicar en una democracia plena” (Avilés, 1997).

La construcción de una nueva perspectiva de la historia a través del drama se está convirtiendo en una parte integral de la vida en las pequeñas comunidades periféricas que se han aliado bajo el liderazgo zapatista. En muchas de ellas, la mayoría de las personas hablan sólo su propia lengua. La tradición oral en la región incluye muchas explicaciones de acontecimientos históricos tan lejanos como el levantamiento maya contra el gobierno español en 1712, o tan recientes como las violentas secuelas sociales de la Revolución mexicana. Sobre todo, los ancianos de las comunidades recapitulan el proceso de su colonización de tierras de la Selva Lacandona y algunos la comparan con las pruebas y tribulaciones del éxodo bíblico.

Dentro de este horizonte, la reciente confrontación con el gobierno en torno a los derechos agrarios se ha convertido en la experiencia colectiva en la que se basa la apropiación crítica a la historia de Zapata y la lucha por la reforma agraria durante la Revolución mexicana. Las comunidades buscaban ávidamente obtener información sobre este periodo de la historia mexicana, leyeron libros y panfletos que lograron obtener y discutieron los detalles de la historia. El 10 de abril, muchas comunidades recrearon los acontecimientos de

la vida y lucha de Zapata, con la ayuda de los promotores de educación y la participación de los niños. En 1995, fui testigo de una de estas celebraciones, en la que jóvenes de ambos sexos que participaban habían reelaborado partes significativas del guion por su propia cuenta, traduciendo en términos locales. Por ejemplo, interpretaron el casamiento de Zapata siguiendo la costumbre de la comunidad y adornaron el trono y el sombrero presidenciales con guirnaldas de papel, como lo usan las autoridades de las comunidades. Los adultos que observaban la presentación (interpretada en parte en español y traducida oralmente al tzeltal) estaban especialmente atentos a los diálogos que eran similares a las demandas zapatistas actuales, como la negativa de Zapata a deponer las armas hasta que las demandas de su movimiento fuesen honradas. El aspecto más fascinante era el comentario constante en tzeltal que se podía escuchar en la audiencia. En años sucesivos, las comunidades han incorporado mayores detalles, fortaleciendo el puente que el movimiento zapatista había construido entre los relatos históricos nacionales de 1910 y la lucha actual en Chiapas.

En la tradición cultural emergente del Zapatismo, hay una relación crítica entre la experiencia local y las representaciones de la histo-

ria nacional divulgadas a través de los medios oficiales. La promesa revolucionaria de la reforma agraria se contrapone a las frustraciones actuales de las comunidades por la demanda de distribución de grandes terrenos aún pendiente en la región. La lucha de Juárez para liberar a la nación de la dominación francesa contrasta con la presencia visible de intereses económicos extranjeros por explotar los recursos naturales y laborales locales. El proceso es similar al descrito por James Scott (1990), en el que el “discurso público” presentado por las autoridades es subvertido por un “discurso oculto” elaborado a lo largo del tiempo por los grupos oprimidos. Estos “discursos ocultos” emergen ocasionalmente y muestran nuevas lecturas de la realidad, a menudo invirtiendo los términos. De igual manera, los zapatistas han confrontado la versión oficial de la historia mexicana divulgada mediante la escolarización. Durante muchos años de lucha, han forjado un “discurso oculto” basado en la tradición oral y la experiencia local, que ofrece una versión diferente de la misma historia y una perspectiva crítica respecto de las realidades políticas actuales. Extrañamente, se apropiaron¹² e incorporaron

12 Sobre la historia del proceso de apropiación cultural en México, ver Rockwell (1996).

al discurso oculto algunos de los sentidos explícitos que habían estado presentes todo el tiempo en el discurso público. Sin embargo, la potencia crítica de este nuevo discurso surge de la *disyunción* entre las representaciones oficiales de la historia nacional como “cultura inscrita” y la experiencia vivida en la población indígena de Chiapas, en el contexto del movimiento que ha desafiado el sistema del ‘partido de estado’ mexicano. Ahora el discurso oculto ha emergido y se percibe como verídico por muchas comunidades campesinas de México y, curiosamente, para muchas otras en todo el mundo.

PALABRAS FINALES

¿Cómo emerge la capacidad histórico-cultural de pensamiento crítico? ¿Qué herramientas y elementos culturales permiten a las personas construir colectivamente interpretaciones críticas, alternativas, de la realidad? Retomando el dilema de Gee: ¿cómo es posible criticar los modelos culturales adquiridos que presumiblemente nos brindan las propias herramientas para reflexionar sobre la experiencia cotidiana? He argumentado que debemos ir más allá de las dicotomías de conceptos académicos

y no académicos, o científicos y cotidianos, y considerar los *contenidos reales* mediante diferentes prácticas culturales, tanto dentro de la escuela como en otros contextos.

En lugar de considerar el pensamiento crítico como un proceso mental, favorecido por la internalización de conceptos y herramientas académicos, podríamos pensarlo como una práctica cultural, moldeada en contextos particulares. En tanto tal, el pensamiento crítico no se limita a los contextos de instrucción formal o de adquisición de la lengua escrita, sino que puede forjarse potencialmente en dondequiera que se expresen o representen interpretaciones alternativas de la realidad, como en el caso de las representaciones dramáticas zapatistas de la historia. Un factor clave en la emergencia del pensamiento crítico como práctica cultural es la *disyunción* entre la cultura inscrita y la experiencia vivida (Roseberry, 1991). Cuando las personas perciben colectivamente las disyunciones o distancias entre cultura inscrita y experiencia cotidiana, puede emerger un posicionamiento crítico público. Las disyunciones pueden ser especialmente visibles en los diversos usos y representaciones de la historia. En esta esfera, el pensamiento crítico se hace posible cuando las versiones públicas del pasado no

corresponden a la experiencia vivida de un grupo. Pese a que el pensamiento crítico en este sentido pueda existir por años solo como un “discurso oculto” (Scott, 1990), en ocasiones emerge a la escena pública. He intentado mostrar que esto está ocurriendo en la lucha actual de los pueblos indígenas en Chiapas, México, y que ha abierto un espacio para la aparición de un discurso político crítico. En momentos como esos, la conciencia histórica intensifica la práctica del pensamiento crítico.

Quisiera terminar citando nuevamente a Roseberry (1991: 42):

La forma y la dirección de la historia [...] no son predecibles en un sentido científico [...]. Necesitamos dar lugar a la creativa y a veces sorprendente actividad de sujetos humanos que viven vidas condicionadas y actúan de modos condicionados, con resultados que tienen una forma determinada y comprensible. En ocasiones [...] crean algo nuevo.

BIBLIOGRAFÍA

- Aubry, A. 1998 “El rescate del ‘Libro Robado’” en *La producción histórica del talle Tzotzil del INAREMAC* (San Cristóbal de las casas: INAREMAC) documento 036/XII-88.
- Avilés, J. 1997 “Nota sobre la celebración de Año Nuevo en La Realidad” en *La Jornada* (México) 2 de enero.
- Bloch, M. 1998 *How We Think They Think* (Boulder: Westview).
- Calvo, A.; Garza, A. M.; Paz, M. F.; Ruiz, J. M. 1989 *Nuevo San Juan Chamula, Nuevo Huixtán, Nuevo Matz'am* (San Cristóbal: Centro de Estudios Indígenas, Universidad Autónoma de Chiapas).
- Cazden, C. 1996 “Selective traditions: readings of Vygotsky in writing pedagogy” en Hicks, D. (ed.) *Discourse, Learning and Schooling* (Cambridge: Cambridge University Press).
- Chafe, W. 1994 *Discourse, Consciousness, and Time* (Chicago: The University of Chicago Press).
- Finnegan, R. 1994 “Literacy as Mythical Charter” en Keller-Cohen, D. (ed.) *Literacy: Interdisciplinary Conversations* (Cresskill: Hamplon Press).
- Gee, J. P. 1996 “Vygotsky and current debates on education: some dilemmas and afterthoughts to Discourse, Learning and Schooling” en Hicks, D. (ed.) *Discourse, Learning and Schooling* (Cambridge: Cambridge University Press) pp. 269-282.

- Geertz, C. 1983 "The Way We Think Now: Ethnography of Modern Thought" en *Local Knowledge* (Nueva York: Basic Books) pp. 147-163. En español: Geertz, C. 1994 *Conocimiento local: Ensayos sobre la interpretación de las culturas* (Barcelona: Paidós Ibérica).
- Goody, J. 1977 *The Domestication of the Savage Mind* (Cambridge: Cambridge University Press). En español: Goody, J. 1985 *La domesticación del pensamiento salvaje* (Madrid: Akal).
- Goosen, G. 1996 "Maya Zapatists Move to the Ancient Future" en *American Anthropologist* (Estados Unidos: Wiley) N° 98(3), pp. 528-538.
- Gramsci, A. 1971 *Selections from the Prison Notebooks* (Nueva York: International Publishers).
- Gramsci, A. 1975a (1930) "Introducción al estadio de la filosofía y del materialismo histórico" en *El materialismo Histórico y la Filosofía de B. Croce. Obras de Antonio Gramsci* (México: Juan Pablos) Vol. 3.
- Gramsci, A. 1975b (1934) "El Moderno Príncipe" en *Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado Moderno. Obras de Antonio Gramsci* (México: Juan Pablos) Vol. 1.
- Hicks, D. 1996 "Contextual inquiries: a discourse-oriented study of classroom learning" en Hicks, D. (ed.) *Discourse, Learning and Schooling* (Cambridge: Cambridge University Press).
- Hobsbawm, E. J. 1992 *Nations and Nationalism since 1780* (Cambridge: Cambridge University Press) 2° edición. En español: Hobsbawm, E. J. 1992 *Naciones y nacionalismo desde 1780* (Barcelona: Crítica).
- Laughlin, R. M. 1995 "From All for All: a Tzolzil-Tzeltal Tragicomedy" en *American Anthropologist* (Estados Unidos: Wiley) N° 97(3), pp. 428-542.
- Le Bot, Y. 1997 *Subcomandante Marcos. El sueño zapatista* (México: Plaza y Janés).
- Lenkersdorf, C. 1996 *Los Hombres Verdaderos. Voces y testimonios tojolabales* (México: Siglo XXI).
- Olson, D. 1995 "Writing and the Mind" en Wertsch, J. V.; del Río, P.; Álvarez, A. (eds.) *Sociocultural Studies of Mind* (Cambridge: Cambridge University Press).
- Panofsky, C. P.; Vera, J-S.; Blackwell, P. J. 1990 "The development of scientific concepts and discourse" en Moll, L. C. (ed.) *Vygotsky and Education. Instructional Applications of Sociohistorical Psychology* (Cambridge:

- Cambridge University Press). En español: Moll, L. (ed.) 1998 *Vygotsky y la Educación* (Buenos Aires: Aiqué).
- Rockwell, E. 1996 "Keys to Appropriation: Mexican Rural Schools" en Levinson, B.; Foley, D.; Holland, D. (eds.) *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies* (Albany: State University of New York Press) pp. 301-324.
- Rogoff, B. 1990 *Apprenticeship in Thinking* (Oxford: Oxford University Press). En español: Rogoff, B. 1993 *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social* (Barcelona; Buenos Aires; México: Paidós).
- Roseberry, W. 1991 "Marxism and Culture" en Williams, B. (ed.) *The Politics of Culture* (Washington, D.C.: Smithsonian Institution Press) pp. 19-43.
- Scott, J. 1990 *Domination and the Arts of Resistance: Hidden Transcripts* (New Haven: Yale University Press). En español: Scott, J. 2000 *Los dominados y el arte de la resistencia* (México: Era).
- Street, B. 1984 *Literacy in Theory and Practice* (Cambridge: Cambridge University Press).
- Van der Veer, R.; Valsiner, J. 1991 *Understanding Vygotsky. A Quest for Synthesis* (Oxford: Blackwell).
- Wertsch, J. 1985 *Vygotsky and the formation of mind* (Cambridge: Harvard University Press). En español: Wertsch, J. 1988 *Vygotsky y la formación social de la mente* (Barcelona: Paidós Ibérica).
- Williams, B. 1991 "Good Guys and Bad Toys. The Paradoxical World of Children's Cartoons" en Williams, B. (ed.) *The Politics of Culture* (Washington, D.C.: Smithsonian Institution Press) pp. 199-127.
- Willis, P. 1981 *Learning to Labor* (Nueva York: Columbia University Press). En español: Willis, P. 1988 *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera* (Madrid: Akal).

EDUCACIÓN POPULAR Y LAS LÓGICAS DE ESCOLARIZACIÓN*

Debemos, por lo tanto, revisar las prácticas inasimilables que subyacen en lo profundo de un lugar específico.

Michel de Certeau

Como muchos de mi generación, había aprendido tempranamente a leer el término *educación popular* a través del legado de Paulo Freire, con su acento en una oposición radical a la escolarización formal controlada por el estado y la propuesta de concientización mediante la alfabetización adulta, nacida de la lucha contra un régimen militar despótico en

Brasil en la década de 1960. Sin embargo, en mi trabajo sobre la historia de la escolarización durante el periodo revolucionario de México, me encontré con dos usos del término que se distanciaban notablemente las perspectivas freirianas. Estos se convirtieron en los puntos de partida para la elaboración de este artículo.¹

Las historias que expongo tuvieron lugar en el pequeño estado de Tlaxcala, poblado por los descendientes de un grupo nahua que se había aliado con los españoles para derrocar el imperio azteca y que luego recibió privilegios de la Corona. Pese a que me referiré al periodo pos-

* De la edición: Rockwell, E. 1999 "Historical Consciousness and Critical Thinking: Reflections on an Indigenous Movement" en *Educational Foundations* (Oregon: University of Oregon) N° 13(3), pp. 23-39. Basado en una ponencia presentada en el panel "Is critical thinking culturally specific?" organizado por C. Panofsky, en el Congreso American Anthropological Association, 1994. Traducción de: María José Rubín.

1 Elsie Rockwell (2011: 33-48). Este texto fue presentado originalmente en la XXXI International Standing Conference on History of Education (ISCHE) en Utrecht, el 28 de agosto de 2009. Agradezco a María Elena Maruri, Lourdes Solares y Claudia Garay Molina por su ayuda con la búsqueda de información documental y de archivo para este trabajo y a mis colegas, Ariadna Acevedo y Eugenia Roldán, por sus útiles comentarios, así como al Cinestav por el apoyo para la investigación.

revolucionario, de 1917 a 1940, es bueno tener en mente que mucho antes de los tiempos de Carlos I de España, Tlaxcala tenía una fuerte tradición de educación formal y cultura escrita. Su lengua, sus costumbres y sus leyes coexistían y se fusionaban con aquellas impuestas durante los tres siglos del gobierno colonial y el siglo del gobierno nacional. Los tlaxcaltecas, mezclados en su sangre y sus costumbres con sucesivas olas de inmigración, han luchado desde entonces para defender su tierra y su autonomía política. A lo largo de estos años, continuaron apropiándose de la escritura para su uso en varios dominios: legal, administrativo, religioso y doméstico. Su lengua nativa, el náhuatl o *mexicano*, pese a que aún es la lengua materna de un millón de mexicanos, en Tlaxcala ya solo la hablan las personas mayores en algunos pueblos.

Después de la Revolución mexicana de 1910, el término *educación popular* apareció en Tlaxcala en dos ocasiones: una en relación con una *Ley de Educación Primaria* estatal decretada en 1917, en la que el término refería a la escolarización formal primaria para niños y niñas. El segundo uso llegó en 1937 desde la capital nacional en la forma de una *Campaña de Educación Popular*, organizada para alfabetizar adultos. Me he preguntado cómo

mutó la noción de educación popular en tan corto plazo y si el cambio reflejaba adopciones esporádicas de modas internacionales o bien corrientes más profundas de pensamiento local. Exploro esta pregunta mediante evidencias ubicada en zonas circunscritas a lo largo de periodos de tiempo relativamente extensos (una especie de combinación de microhistoria y de *longue durée* que considero bastante fructífera en la historia de la educación). En la medida en que investigaba las distintas capas del discurso pasado y las redes políticas, los sentidos situados y las razones pragmáticas del término comenzaron a emerger. En adelante, considero en primer lugar algunas cuestiones conceptuales relacionadas con “lo popular” y luego examino individualmente cada incidencia local del término.

EDUCACIÓN POPULAR Y LAS LÓGICAS DE ESCOLARIZACIÓN

Pese a que a menudo se atribuye a la Revolución mexicana el haber honrado una demanda popular de escolarización, especialmente en las regiones rurales de la nación, un análisis más detallado del periodo posrevolucionario revela la tensión constante entre diferentes lógicas.

Con “lógicas de escolarización” me refiero a los modos en que las palabras y las acciones se articulan en torno a los procesos sociales y políticos que atraviesan y remodelan la educación formal. Los estudios sobre escolarización han identificado varias lógicas: evangelización, civilización, construcción nacional, formación ciudadana, modernización, formación del estado, reproducción social y resistencia cultural, entre otras (Rockwell, 1999: 113-128). Curiosamente, lógicas diversas pueden proceder bajo discursos pedagógicos similares. Una búsqueda de las *lógicas de escolarización* saca a la luz los contenidos sociales cambiantes que subyacen a la progresión hacia el establecimiento de una “forma escolar” o “gramática de escolarización”.²

En este trabajo, considero las lógicas de escolarización que distinguen entre “*los usos de la escolarización para el pueblo por parte del Estado*” y “*los usos de la escolarización estatal por parte del pueblo*”.³ Con lógicas de escla-

rización *para el* pueblo, me refiero a los fundamentos que gobiernan la oferta de la escolarización primaria, especialmente la alfabetización, hasta las “clases populares”, ampliamente justificada como educación del ciudadano y estrechamente vinculada con la formación estatal. Con lógicas de escolarización *por parte del* pueblo, me refiero a los múltiples fundamentos explícitos o implícitos que subyacen a las apropiaciones populares de la escuela y la lengua escrita, a menudo insertas en el ejercicio pleno de derechos ciudadanos.

Pueblo es, por supuesto, un término notablemente problemático;⁴ en este caso, propongo una entenderlo a través de los diversos significados históricos de la palabra *pueblo* en México, tal como los he hallado en mis fuentes y han sido reconstruidos por mi colega Eugenia Roldán:

Pueblo tiene una polisemia particular en español que fue tanto explotada como confundida en el discurso: el significado moderno de Pueblo, como un grupo de individuos iguales ante la ley y portadores de la soberanía nacional, coexistió a lo largo de este período con significados previos del concepto, tanto el de Pueblo como la

2 Ver Guy Vincent (1994) y Marc Depaepe (2000).

3 Pese a que no puedo abordar aquí los problemas conceptuales de utilizar mayúscula inicial en la palabra “Estado”, lo cual sugiere una entidad monolítica independiente, sigo la convención para distinguirla de “estado” como una subdivisión política.

4 Puede hallarse un debate en Ernesto Laclau (2005).

capa más baja de la sociedad y, colectivamente, como los Pueblos, portadores de una noción plural de soberanía, unidos por la lealtad a un rey legitimado solo mediante un pacto explícito. (Roldán, 2007: 268-288)

Estos sentidos controvertidos eran especialmente evidentes durante las décadas de la lucha por la Independencia; después de la abdicación del Rey Borbón de España (1808), diferentes actores políticos debatieron en términos legales cómo exactamente se había revertido la soberanía al *Pueblo* dentro de los dominios de Nueva España. En la construcción de la nación, el sentido liberal del *Pueblo* como cuerpo de ciudadanos individuales paradójicamente fortaleció el sentido ancestral de *Pueblos* como unidades políticas autónomas y corporativas, capaces de transferir su soberanía por pacto o contrato específico o a un gobernante legítimo.⁵ Más aún, continúa Roldán, el significado del pueblo como portadores de soberanía, tanto en el sentido corporativo como en el liberal, entró en conflicto

con el significado unido al término como equivalente a la *plebe*, las ignorantes “capas bajas de la sociedad”, aquellos que, en palabras del precursor de la Independencia, Fray Melchor de Talamantes, “nunca gozaban de los derechos de la ciudadanía” sino que debían depender de los “hombres ilustrados y poderosos” (de Talamantes, 1919: 249).

Los “hombres ilustrados y poderosos” que dominaban sobre la nueva nación, especialmente aquellos de inclinaciones liberales, creían, sin embargo, que el pueblo podía ser redimido a través de la educación. Desde su perspectiva, los derechos plenos de ciudadanía debían postergarse en ocasiones, cuando el pueblo (una amalgama de los estratos más bajos de la sociedad con el excelso depositario de la soberanía) debía aún ser educado plenamente para ser ciudadanos.⁶ La promesa de un “nuevo hombre” iluminado es un tema común en la historia moderna, que el discurso educativo reprodujo incansablemente; en México, como en la mayoría de los contextos

5 Tlaxcala, pese a que apenas ocupa 4000 kilómetros cuadrados, tenía 110 *pueblos* en el momento de la Independencia y otros asentamientos continuamente reclamaban el mismo estatuto.

6 Agradezco a A. Acevedo por señalar que, no obstante, en México, en contraste con otras naciones emergentes de las Américas, la propuesta inicial para limitar el derecho al voto a los varones adultos alfabetizados fue revocada en el siglo XIX por regulaciones posteriores.

poscoloniales, estaba plagado de connotaciones racistas.⁷

En 1867, cuarenta años después del controvertido y espinoso nacimiento de la nación mexicana, con sus secuelas de guerras civiles e invasiones, el presidente Benito Juárez restauró la República, reestableció la Constitución liberal y las leyes de reforma de 1857. Su gobierno promulgó dos leyes para la Educación pública que, por primera vez, declaraba la escolarización “gratuita para los pobres” y obligatoria para todos. Estas leyes, paradójicamente, fueron contrarias a la letra del Artículo Tercero de la Constitución, que había “liberado” la educación de las cadenas de la Iglesia Católica, dejándola al libre arbitrio de la familia, el gobierno local y la sociedad civil. La educación pública, en ese entonces profundamente vinculada con la educación ciudadana, era un asunto demasiado delicado para dejarlo librado a fuerzas tan impredecibles, y progresivamente sería confiado a los gobiernos locales.

Los significados de *pueblo* y *popular* siguieron evolucionando a lo largo del siglo XIX, mientras la promesa liberal de una educación para el pueblo penetraba múltiples leyes, de-

bates y publicaciones. Hacia fines de siglo, en 1889-1891, los términos se renovaban discursivamente durante dos Conferencias Pedagógicas que clamaban por “constituir la Escuela Nacional Mexicana”. La comisión que redactó las resoluciones propuso el término “educación popular” en lugar “educación primaria” como más abarcador; “no solo define un cierto nivel de instrucción, sino que refiere a la cultura general que se considera indispensable para el pueblo en todos los países civilizados” (Castillo, 2002: 210). Enrique Rebsamen, líder intelectual de la Conferencia, resumió: “educación popular [...] en la que no sólo se instruya, sino que se eduque, y en la que se forme no sólo al hombre, sino al ciudadano” (Rebsamen, 1998: 13-41).

Estas Conferencias reforzaron la noción emergente de que el Estado era responsable de garantizar escolarización gratuita y obligatoria para todos. Sin embargo, transcurrirían 20 años de dictadura y 10 de revolución antes de que este proyecto fuera realizado seriamente por el gobierno federal, mediante la fundación de una Secretaría de Educación Pública (SEP) nacional, en 1921. Antes de ese momento decisivo, no obstante, la noción de educación popular había surgido nuevamente en las agitadas corrientes del movimiento revolucionario.

7 Ver, por ejemplo, Marcelo Caruso (2009).

EDUCACIÓN POPULAR EN TLAXCALA EN TIEMPOS DE LA REVOLUCIÓN: 1917

Es difícil resumir la Revolución mexicana, pero es necesario introducir algo de información. Convocada por políticos moderados en 1910 para “derrocar la tiranía de Porfirio Díaz”, que en ese entonces cumplía su séptimo mandato presidencial, el movimiento se convirtió rápidamente en una complicada secuencia de luchas armadas y maniobras políticas entre numerosas facciones, con diferentes resultados en las distintas regiones del país, todos los cuales aún son objeto de intenso debate.⁸ Algunos estudiosos han descalificado lo que ocurrió en tanto revolución, argumentando que el Estado emergente concentró aún más poder que aquel derrocado. Otros lo reivindicaron como una revolución campesina ejemplar, la primera del siglo XX, conducida por las figuras emblemáticas de Pancho Villa y Emiliano Zapata, que fueron vencidos por las facciones victoriosas. Una mezcla compleja de continuidad y cambio marca la década armada (1910-1920), cuando fuerzas opuestas alternativamente ocuparon los gobiernos federales y estatales, y decreta-

ron planes diversos para el país, reclamando representación legítima de “la Revolución”. En 1915, el bien equipado ejército Constitucionalista de Venustiano Carranza tomó el poder en la parte sudoriental del país, obtuvo apoyo estadounidense y finalmente superó a las fuerzas más radicales de Villa y Zapata. El General Carranza promulgó una Constitución reformada en 1917, fue elegido presidente, eliminó a Zapata y en 1920, él mismo fue asesinado por una facción disidente del norte bajo liderazgo de Álvaro Obregón. El resultado fue una profunda transformación del orden social y, subsecuentemente, la creación de una estructura corporativa formidable, basada en un único partido político, el cual gobernó durante 70 años y sigue siendo fuerte hasta la fecha.

El minúsculo estado de Tlaxcala, ubicado en la ruta estratégica entre la capital nacional y el puerto del Golfo de Veracruz, estaba inmerso en el movimiento armado. Muchos pueblos de este estado pelearon activamente para el resarcimiento de antiguas injusticias, incluida la falta de escuelas. Por más de un siglo, la mayoría de los pueblos habían contratado maestros para los niños, especialmente mediante contribuciones locales. El gobernador liberal Miguel Lira y Ortega apoyó una mayor apertura de escuelas estatales y escandalizó a las fuerzas

8 Para una historia detallada, ver Alan Knight (1986).

conservadoras al afirmar: “Los indios tienen tanto derecho a la educación como los hijos de aquellos que ignoran sus orígenes y aún creen que dominan este país” (Angulo, 1956: 11). Hacia 1874, de las cerca de 200 ciudades y pueblos, 180 tenían un maestro y el índice de escuelas por población de Tlaxcala era superada solo por el Distrito Federal,⁹ una posición que pronto perdería. El seis veces gobernador pre-revolucionario Próspero Cahuantzi, después de encauzar los fondos hacia las escuelas de la cabecera municipal y de abrir escuelas para niñas, cerró las escuelas rurales y concentró a los alumnos en escuelas de cabeceras, un movimiento que produjo una organización estricta de los estudiantes por grados y por edad y normalizó la enseñanza frente a grupo, de acuerdo con la gramática moderna de escolarización. El cambio instauró una lógica clara de distinción entre niños rurales y urbanos, separando las escuelas en primera, segunda y tercera clase, así como ofreciendo exención a los niños que

recibían educación en el hogar. El número total de localidades con escuelas públicas cayó de 182 a 122 en 1907. Dada esta tendencia, en 1910 la exigencia de abrir escuelas se hizo oír en la voz de hombres que probablemente habían visto o gozado de mayores posibilidades de educación en el pasado.¹⁰

Durante los cinco años el movimiento revolucionario armado (1910-1914), las escuelas de Tlaxcala continuaron operando como antes, con los mismos maestros y rutinas similares, siguiendo el reglamento de 1898. En la correspondencia de archivo, apenas se hace mención de las batallas circundantes (los educadores tienden a ignorar los cambios sociales en marcha, parece), aunque unos pocos maestros renunciaban diciendo que sus vidas estaban en peligro y algunos despachos señalaban que ciertas aulas habían sido atacadas por los así llamados bandidos. En 1914, el último gobernador del antiguo régimen, Manuel Cuellar, cerró más de 50 escuelas estatales y transfirió los

9 Miguel Schultz, *Cuadro preparado por la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. Sección de archivo, estadística e información*, México, diciembre de 1909, Archivo Histórico del Estado de Tlaxcala (AHET), Siglo XX, Fondo Revolución y Régimen Obregonista (FRRO), caja 301, expediente 75.

10 Mucha de la información sobre Tlaxcala presente en este artículo se encuentra documentada en mi libro, Rockwell, E. (2007) *Hacer escuela, hacer Estado: La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, de modo que incluyo solamente mis nuevas referencias de archivo.

fondos a sus guardias armadas en un esfuerzo por “establecer la paz”. Mientras tanto, un director de escuela destacado, Isabel Gracia, urgió a las autoridades a reabrir las escuelas y a colocarlas bajo control profesional, con el objetivo de “combatir al enemigo, la ignorancia, la causa de las conmociones civiles”.¹¹ Otras voces, sin embargo, atacaron la educación pública para las masas, afirmando que las escuelas eran “semilleros de zapatistas”. El hecho de que muchos maestros se involucraran en el esfuerzo revolucionario, contra toda prohibición de participar en política, dio credibilidad a esta denuncia.

El polvo aún flotaba sobre los campos de batalla cuando el término “educación popular” apareció en Tlaxcala. Cuando las fuerzas constitucionalistas de Carranza tomaron Tlaxcala y establecieron un gobierno de facto en Chiautempan, cerraron el sistema escolar previo “a la espera de la reorganización de esta importante función gubernamental”. Buena parte del estado aún estaba bajo el control de una facción diferente, conducida por los hermanos Arenas, señalados como “analfabetos” por los

que controlaban las ciudades principales.¹² Las escuelas se convirtieron en campos de batalla de la revolución. Por momentos, literalmente, cuando se las convertía en cuarteles para cualquiera de los dos bandos; pero más a menudo en un sentido político, ya que cada bando ofrecía escuelas para reforzar su pretensión de ser gobierno legítimo. Aunque sobrevive poca documentación sobre el territorio Arenista, la facción constitucionalista dejó algunas huellas en los archivos estatales.

En 1915, el General Carranza designó a Porfirio del Castillo, un coronel constitucionalista y antiguo maestro, como gobernador provisional de Tlaxcala. Después de un intento fallido de fortalecer el municipio libre, del Castillo aprovechó la ventaja política de ofrecer educación popular estatal en toda el área rural. Lanzó una iniciativa a gran escala que se financiaría mediante un nuevo impuesto al pulque (bebida alcohólica), para establecer escuelas estatales en todas las ciudades “al menos en las regiones que están bajo nuestro control”. En vez de promover escuelas completas y se-

11 “Exposición pedagógica que rinde el C. Prof. Isabel Gracia”, 14 de enero de 1914, AHET FRRO, caja 329, expediente 15.

12 “Informe presentado [...] por el Gobernador del Estado Libre y Soberano de Tlaxcala, Coronel Porfirio del Castillo”, 31 de diciembre de 1915. AHET-Folletería caja 4 expediente 140.

paradas para niños y niñas en las sedes municipales, la facción gobernante buscó establecer tantas escuelas unitarias y mixtas como fuese posible, penetrando así el interior con una red de maestros cuya lealtad tendía crecientemente hacia el bando constitucionalista. La expansión de las escuelas de un aula socavó los intentos previos de establecer escuelas graduadas con grupos organizados por edad y programas uniformes. Utilizada primero por los gobiernos estatales, esta estrategia fue explotada por el gobierno federal en la década de 1920, mientras luchaba por ganar legitimidad de cara a las rebeliones aún en curso en las áreas rurales.

Del Castillo proyectó un nuevo sentido de “la revolución”. Por primera vez, el término fue utilizado no para justificar el cierre de escuelas, sino para presumir de su reapertura: “Las escuelas son una de las principales orientaciones de la Revolución [...] Con ellas se alcanzará el enaltecimiento de la Patria” (del Castillo, 1953: 210-211). En 1916, convocó una Conferencia Pedagógica e invitó a muchos maestros jóvenes de la capital y de las ciudades vecinas. Entrenado en ideas pedagógicas innovadoras difundidas por las escuelas Normales del antiguo régimen, los delegados habían dominado el discurso liberal de la educación popular,

que acentuaba la ciudadanía, la escolarización primaria uniforme y la gratuidad. Entre ellos estaba un joven maestro tlaxcalteca, Pedro Suárez, que había finalizado recientemente sus estudios en la prestigiosa Escuela Nacional de Maestros, en la Ciudad de México, donde se había aliado con el sector radical de los estudiantes. Allí, seguramente había sido expuesto a las ideas de Enrique Rebsamen, citado anteriormente, quien había conducido la educación Normal en muchas partes México hasta su muerte en 1904.

En 1917, Suárez ayudó a redactar una nueva *Ley de Educación Primaria* estatal. Un borrador de esta ley ofrece información valiosa de los debates locales sobre la “necesidad urgente de dar el mayor impulso posible a la educación popular”.¹³ La ley refleja el consenso de la Conferencia Pedagógica de 1891, resumido por Rebsamen, donde educación popular significaba escolarización nacionalista, gratuita y obligatoria y era considerada “esencialmente educativa”, es decir, no se consideraba “mera

13 Esta cita y las subsiguientes a borradores de la ley corresponden a documentos de “Borradores de la Ley de Educación” en AHET-FRRO, Instrucción Pública, caja 344 expediente 36 y AHET Siglo XX, Educación Pública, caja 23 expediente 4, 1917.

instrucción”. En un borrador, el Artículo Primero indica:

El estado reconoce el derecho natural del Hogar de educar a la familia, pero tiene la obligación de exigir que (ningún niño) carezca de educación por la apatía de los padres, de modo que instaura escuelas oficiales para la educación primaria donde deben asistir todos los niños que no pueden ser educados en su hogar.

Esta redacción reconocía la “libertad de educación” liberal, a la vez que acentuaba la necesidad de “educar al pueblo”, incluidos aquellos que no podían aprender a leer, escribir y adquirir modales urbanos en su hogar, esto es, el pueblo en el sentido de la *plebe*. Al exigir educación en geografía, historia, cívica y ciencia, también reflejaba la crítica extendida a las escuelas rurales “rudimentarias”, que se limitaban a enseñar lectura, escritura y aritmética.¹⁴

La versión final de esta ley, publicada bajo el gobierno militar de Daniel Ríos Zertuche el 27 de septiembre de 1917, se completó con ayuda de José María Bonilla, un educador de la Ciudad de México. Resulta significativo que

la referencia a educación popular fue eliminada y reescrita como: “para encarrillar al pueblo por la vía de su perfeccionamiento evolutivo”, una interpretación llamativamente positivista de las razones para educar “al pueblo”. La ley relegó al final de la sección la opción de la enseñanza en el hogar, propuesta como excepcional, y declaró claramente en el Artículo Primero la escolarización obligatoria: “Todos los habitantes del estado tienen la obligación de hacer que sus hijos asistan a escuelas públicas o privadas” (*Ley de Educación Primaria para las Escuelas del Estado de Tlaxcala*, 1917). Contrario a la disposición constitucional de 1917 que ubicaba las escuelas bajo jurisdicción municipal, esta ley sentaba las bases para una administración escolar en manos de los gobiernos estatales.

Sin embargo, la revolución armada aún no había terminado. La hambruna y la plaga marcaron los años venideros; los ingresos impositivos cayeron y la red de escuelas rurales instaurada por el nuevo régimen se debilitó. El término educación popular no sobrevivió la década, ni tampoco el arranque inicial que había proporcionado a la expansión de la red escolar durante la lucha armada. Las estadísticas y los fondos escolares cayeron drásticamente durante la presidencia de Carranza

14 En 1917 se publicaron críticas contra el programa de escuelas rudimentarias en Alberto Pani (2005).

(1917-1920). Cuando la facción del norte tomó el poder en 1921, el nuevo ministerio de educación federal lanzó el programa de Escuelas rurales mexicanas, con su discurso de “educación para la vida”, que eclipsaba los sistemas estatales. Pero ese es otro tema, uno ampliamente abordada por la historiografía de la educación mexicana.

LA LÓGICA DE LA ESCOLARIZACIÓN POR PARTE DEL PUEBLO

A lo largo del periodo inmediatamente previo y posterior a la lucha revolucionaria, el Estado se encontró en el terreno con un antiguo impulso desde abajo, una lógica de escolarización sostenida por los *pueblos*, portadores tradicionales de soberanía en sus territorios, que no habían asimilado plenamente la visión liberal de “el pueblo” como un cuerpo de ciudadanos individuales. La obligación y el derecho de los pueblos a establecer una escuela local databan de al menos finales del siglo XVIII, cuando los Reyes Borbones de España habían ordenado que cada pueblo contratara a un maestro con fondos comunitarios (de Estrada, 1999). Pese a que fue instaurado desde arriba, esta práctica había sido apropiada y

reproducida desde abajo por las comunidades indígenas hasta mucho después del colapso del orden colonial. Era una lógica íntimamente entretejida con el sentido de pueblo como una corporación autónoma.

La lógica de escolarización por parte de los pueblos tenía un doble propósito: la función política desde abajo a menudo trascendía su función educativa, como ha argumentado Ariadna Acevedo (2004: 181-197). Después de la Independencia, en su lucha por obtener y mantener el estatus de pueblo, las comunidades indígenas contrataron maestros para asegurarse un grupo de adultos letrados que pudieran ocupar cargos gubernamentales. Esta lógica era evidente en Tlaxcala durante el movimiento revolucionario. Mientras que aprender a leer y escribir en español era necesario para lograr el autogobierno, el incipiente contacto con el español escrito durante los años de primaria elemental no explica los niveles relativamente altos de alfabetización alcanzados por muchos hombres a lo largo de un proceso de aprendizaje de toda la vida (Rockwell, 2002: 113-135; 2010). De hecho, la evidencia sugiere lo contrario: era el ejercicio de la ciudadanía en los pueblos la que propiciaba la apropiación de la alfabetización, en una clara inversión de la sentencia liberal

de la alfabetización como prerrequisito para la ciudadanía. Con la convergencia de la exigencia desde abajo y de la promoción de escolarización desde arriba, la expansión de la escolaridad resultó ser cada vez más posible.

Luego de la disminución de las escuelas rurales durante el régimen de Cahuantzi y el cierre de las escuelas durante los conflictos armados, algunos pueblos decidieron continuar contratando a un maestro. Después de 1914, los pueblos replantearon sus peticiones de escolarización como “un derecho ganado por haber ayudado a derrocar a la Tiranía”, mientras que se resistían a continuar pagando los impuestos de “instrucción pública” establecidos por el régimen prerrevolucionario. La exigencia de educación se expresaba mediante un diluvio de peticiones que solicitaban la reapertura de las escuelas. Enfrentado a esta demanda, el gobierno estatal en 1916 y el gobierno federal después de 1921 comenzaron a ofrecer escuelas como una “conquista revolucionaria”.

Las aldeas rurales, en busca de alivio de las contribuciones excesivas a las escuelas municipales (en dinero, especies y trabajo) aceptaban la oferta de maestros estatales y federales para abrir escuelas unitarias locales. Más importante aún, el proceso de establecer una escuela apoyaba la autonomía local al proveer

una conexión directa con autoridades superiores. En sus transacciones, las comunidades a menudo pasaban por alto al gobierno municipal en un intento por ganar reconocimiento oficial de las autoridades estatales. Por ejemplo, los habitantes de Aztatla exigieron por escrito el reconocimiento de su “agente municipal” local en la misma carta en la que solicitaban un maestro. Las autoridades estatales y federales, ansiosas por llegar hasta las comunidades rurales, propusieron con argumentos pedagógicos establecer escuelas mixtas unitarias que les permitieran expandir el sistema a un territorio más amplio. A lo largo de los años venideros, las comunidades solicitaban maestros, y a menudo invertían recursos locales para la construcción de las aulas para poder contar con la educación pública. Elpidio López, director federal de Tlaxcala a fines de la década de 1920, informó que había logrado abrir diez escuelas más de las especificadas en el presupuesto por haber convencido a los habitantes locales que era en su mejor interés pagar los salarios de los maestros, y solo les ofrecía libros y formación de parte del personal federal. Al hacer esto, apelaba a un precedente de largo plazo, una tradición de ciudadanía que promovía la apropiación de la lengua escrita por los habitantes, que de he-

cho contribuyó a la expansión de educación pública posrevolucionaria.¹⁵

EDUCACIÓN POPULAR Y LA INVENCIÓN DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA: 1934-1940

Ocurrieron muchas cosas entre el llamamiento de 1917 por educación popular y el segundo momento, la *Campaña de Educación Popular* de 1937, que no podré detallar. La Secretaría de Educación Pública (SEP), fundada en 1921, se convertiría en un ícono del proyecto educativo del régimen federal posrevolucionario; creció en tamaño y en impulso pese a la falta de jurisdicción legal en un dominio que las constituciones de 1857 y de 1917 habían reservado a las entidades estatales. Los forjadores del Estado nacional posrevolucionario habían defendido el principio de que el poder no debía compartirse. En 1929, construyeron una estructura política abarcadora, el Partido Nacional Revolucionario (PNR), que reunió a cientos de organizaciones políticas locales de todas las regiones e inclinaciones. También eliminaron

progresivamente a todas las fuerzas revolucionarias disidentes en varias partes del país.¹⁶

Veinte años después de su estallido, el movimiento revolucionario de 1910 se convirtió en la Revolución Mexicana con mayúsculas, borrando toda memoria de la revolución de independencia. La doctrina oficial de la Revolución Mexicana sirvió para reunir las estructuras fragmentarias de gobierno después de que las rebeliones armadas fueran eliminadas gradualmente o finalmente reprimidas por la facción ganadora. En 1934, la controvertida pero exitosa campaña política de Lázaro Cárdenas, con su Plan Sexenal, permitió al congreso nacional enmendar el Artículo Tercero de la Constitución: pese a que el propósito explícito era decretar una orientación socialista para la educación, su efecto a largo plazo fue sancionar la jurisdicción del gobierno federal sobre todas las escuelas de la nación.

Con la pretensión de obtener el poder necesario para licenciar parte de los ejércitos revolucionarios y nacionalizar la industria del petróleo, el Presidente Cárdenas renovó el discurso de la Revolución Mexicana y prometió cumplir con sus triunfos constitucionales, in-

15 Esto coincide con estudios realizados en Francia. Ver Furet y Ozouf (1982).

16 Sobre este proceso, ver Alan Knight (2002: 212-253).

cluidas la reforma agraria y las leyes laborales. Los maestros federales recibieron la misión de llevar la palabra a las comunidades rurales, armados con textos escritos expresamente para “el pueblo”. Este impulso caló hondo especialmente entre los maestros que se habían unido al Partido Comunista y que trabajaban para organizar a los campesinos y trabajadores para una sociedad futura sin clases. Las fuerzas conservadoras del país temieron que estos maestros hubiesen llevado la mística demasiado lejos, lo que generó conflictos con terratenientes y sacerdotes (Quintanilla y Vaughan, 1997; Calderón Mólgora, 2002: 103-123).

El segundo uso del término *educación popular* en Tlaxcala emergió en 1937, tres años después de que la controvertida reforma constitucional decretara la educación socialista. En un momento en que aumentaba la oposición nacional al “socialismo” de la reforma constitucional, Cárdenas comenzó a reorientar la definición política de su régimen y a planificar la sucesión presidencial. En aquel momento, se debe recordar, la guerra se avecinaba en Europa y las naciones aliadas unieron fuerzas con la Unión Soviética; los Frentes Nacionales Populares resultantes influyeron en la política de México. En 1937, el régimen abandonó los aspectos radicales de la educa-

ción socialista, especialmente la retórica antirreligiosa, y allanaron el terreno para una conciliación de fuerzas diversas. Ante la presión interna e internacional, en 1938 Cárdenas forjó un nuevo tipo de partido político que integraba a los sectores campesino, trabajador y militar de la sociedad en una robusta estructura corporativa, transformando al PNR en el PRM, el Partido de la Revolución Mexicana. La *Campaña Nacional de Educación Popular* fue instrumental en este cambio.

Un precedente de la campaña fue la *Primera Conferencia Internacional sobre Instrucción Primaria y Educación Popular*, celebrada en julio de 1937 en París, bajo el gobierno del Frente Popular francés. El delegado de México fue el Coronel Adalberto Tejeda, en aquel momento Embajador en Francia, antes gobernador revolucionario y radical de Veracruz y promotor de la educación socialista y la reforma agraria en ese estado.¹⁷ Otros educadores de México eran conscientes del movimiento de educación popular organizado por las fuerzas republicanas en España; en 1939, muchos inte-

17 Telegrama a Adalberto Tejeda sobre la Conferencia de París. Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP), Sección Subsecretaría, caja 12 expediente 21.

lectuales y educadores españoles identificados con la República hallaron refugio en México, con la bienvenida del Presidente Cárdenas.

En la Ciudad de México, el Secretario de Educación, Gonzalo Vázquez Vela, y su subsecretario, Luis Chávez Orozco, ambos reconocidos por su militancia socialista, lanzaron la campaña, ostensiblemente dirigida a “liquidar el analfabetismo en México”.¹⁸ Primero, en noviembre de 1937, organizaron numerosos *Festivales de Cultura Popular* y convocaron a un *Congreso Pro Educación Popular*.¹⁹ La Federación Mexicana de Trabajadores de la Enseñanza, el sindicato oficial de maestros, se destacó en la organización de la conferencia. Se invitó personalmente a todos los miembros del gabinete a la inauguración, que se realizó en el recién inaugurado Palacio de Bellas Artes. Los participantes incluyeron a maestros y educadores, junto a representantes de muchas

agencias gubernamentales, el ejército, instituciones y organizaciones políticas varias, sindicatos de trabajadores y asociaciones civiles. Delegados del Partido Comunista describieron el congreso como “una verdadera asamblea del Frente Popular”. El amplio rango de organizaciones involucradas reflejó el propósito político de la campaña.

El tema del congreso, que claramente distinguía la instrucción primaria de la educación popular, se convirtió en un concepto paraguas que admitió ponencias de una variedad de temas; propuestas para comprometer a las empresas a proporcionar educación primaria para sus trabajadores compartieron el podio con exhortaciones para renovar las políticas del libertador Simón Bolívar en pos de una América unida. Unos pocos participantes también exigieron el cumplimiento del mandato constitucional de educación socialista en las escuelas públicas. Sin embargo, el mensaje central de la conferencia estaba dirigido a la movilización de las fuerzas sociales en apoyo del presidente Cárdenas. Las conferencias en las plenarias redefinieron el movimiento revolucionario como: “La revolución, tal como la realiza hoy la presidencia de Lázaro Cárdenas”. Estas fueron las expresiones tempranas de un “nacionalismo revolucionario”, la ban-

18 Campaña de liquidación del analfabetismo en México, Plan General, 1937. AHSEP, Sección Subsecretaría. Serie Primer Congreso Pro Educación Popular, 1937, México DF, caja 12, expediente 22, folio 117.

19 Congreso Pro Educación Popular, 1937, AHSEP, Sección Subsecretaría, Serie Primer Congreso Pro Educación Popular, 1937, México DF, caja 12, expediente 22.

dera del partido oficialista durante la mayor parte del siglo XX. La educación popular debía proveer orientación política para corregir “los desvíos respecto de esta ideología”. Uno de los actos estratégicos evidentes de la conferencia fue una carta que felicitaba a las Fuerzas Armadas por su apoyo de las clases de alfabetización para soldados; la carta estaba dirigida a Manuel Ávila Camacho, en ese entonces subsecretario de Defensa, quien emergía en aquel momento como el candidato presidencial del ala conservadora del partido oficialista, el PRM, y que en efecto resultó electo en 1940.

La *Campaña Nacional de Educación Popular* tuvo sus inicios en estrecha alianza con el partido político oficialista y sus líderes. La correspondencia indica que fue llevada a cabo mayormente a través de los sindicatos laborales y de maestros afiliados al PRM. La Campaña pronto adquirió una estructura autónoma al interior del Secretaría de Educación Pública y continuó operando hasta 1940, con un amplio financiamiento discrecional, bajo la dirección de Rubén Rodríguez Lozano. Chávez Orozco apoyó la campaña desde su nuevo cargo como director del Departamento Nacional de Asuntos Indígenas, al igual que los secretarios de educación y acción social del PRM. Mediante

el programa de la Campaña, se reformuló el discurso sobre educación popular en una avalancha de panfletos para las “clases trabajadoras” y una profusa correspondencia dirigida a las autoridades educativas y los maestros en todo el país.

En 1938, el Partido Comunista celebró su propio *Congreso Pedagógico* y apoyó plenamente la Campaña de Educación Popular, presentándola como el modo de avanzar en la educación socialista estipulada por la Constitución.²⁰ Los delegados oficiales en el congreso atacaron los contenidos radicales que a veces se enseñaban mediante la educación socialista, y atribuían los “errores” de las tendencias anarquistas en los sindicatos laborales de México. Presentaron estadísticas que mostraban que menos del 5 % de los niños terminaba el sexto grado y argumentaron que el sistema educativo servía a los burgueses, y por lo tanto urgían a los maestros a “sacrificar sus propios intereses” en la lucha por hacer llegar la educación a todo el

20 Conferencia Pedagógica del Partido Comunista, Hacia una educación al servicio del Pueblo. Resoluciones y principales estudios presentados en la Conferencia Pedagógica del Partido Comunista (México: Ediciones Sociales Internacionales, 1938).

pueblo. Los líderes del Partido Comunista aconsejaron a los maestros que abandonaran la demagogia de izquierda y se concentraran en su propio trabajo en las aulas. Delinearon los principios de una pedagogía realmente “socialista”, que incluyera una escuela única para todas las clases y todas las regiones, la unión de teoría y práctica, el uso de métodos colectivos en detrimento de los individuales, la importancia de clases nocturnas de alfabetización y de eventos deportivos en las comunidades. Pidieron respeto por las culturas locales, incluidas las celebraciones religiosas, moderando los aspectos anticlericales del periodo anterior. Hernán Laborde, en ese entonces presidente del Partido Comunista, aludió a la necesidad de bloquear el fascismo internacional y prevenir la guerra mediante la creación de un “Frente de Unidad Nacional”. Al urgir a los maestros a tomar su trabajo seriamente, citó a Lenin: “El Comunismo se convierte en una frase vacía, es pura habladuría, si el comunista no ha elaborado en su consciencia todo el patrimonio del conocimiento humano”.²¹ La máxima fue: “Un maes-

tro que no estudia ni trabaja bien no merece ser llamado revolucionario”.

En Tlaxcala, el cambio en la política educativa nacional en 1937 coincidió con otros cambios. Como en otras partes del país, entre 1934 y 1936 los maestros federales de Tlaxcala se habían concentrado en la organización de los peones de hacienda y de los trabajadores ferroviarios bajo la tutela de sindicatos vinculados al PNR. La doctrina de la educación socialista y su activismo laboral desató represalias de sacerdotes y personas destacadas, pero por debajo de los choques ideológicos la oposición a menudo era motivada por la defensa ancestral de la autonomía local, ahora amenazada por estos agentes del gobierno federal y su intento de “organizar” al pueblo. Alfonso Bonilla, el gobernador estatal conservador de los primeros años del régimen de Cárdenas, utilizó estas reacciones para su beneficio y purgó el estado de los maestros afiliados al Partido Socialista local o al Partido Comunista. También logró suspender los cursos de educación socialista para los maestros en servicio.

En 1937, Cárdenas eligió al gobernador entrante de Tlaxcala, Isidro Candia, y colocó a los maestros locales bajo control federal, en el momento exacto en que se lanzaba la Campaña

21 Ver Hernán Laborde, “Discurso Inaugural”, en *Hacia una educación al servicio del Pueblo* 15. Sobre el Partido Comunista, ver Daniela Spenser (2007).

de Educación Popular. Los archivos históricos del estado conservan una abundante correspondencia enviada por el comité nacional de la campaña. Los maestros recibieron órdenes de censar a los adultos analfabetos de sus ciudades. Los inspectores les ofrecieron sobresueldos por impartir clases nocturnas de alfabetización, una tarea que anteriormente había sido parte de sus actividades regulares. También se les pidió que conformaran un “Ejército Infantil de Cultura Popular”, y entrenaran a sus estudiantes más avanzados para que enseñaran a los adultos a leer. Las oficinas federales repartían panfletos y materiales de alfabetización, todo en español, y otorgaban credenciales impresas a cada miembro de estas brigadas de alfabetización; estas eran las primeras en emitirse, al menos en Tlaxcala, con fotografías individuales de los brigadistas.

La campaña en Tlaxcala no reflejó el rol proyectado por el Partido Comunista, sino un perfil más conservador que Rodríguez Lozano había orquestado. La correspondencia de la campaña preservada en los archivos estatales revela la marcada naturaleza política de las acciones. Las circulares establecían sin tapujos que el objetivo era “combatir las ideologías izquierdistas que son ajenas a la Revolución Mexicana” y advertían que la “educación so-

cialista” solo refería a la “ideología socialista de la Revolución mexicana”.²² Aunque la educación popular se había proyectado inicialmente como equivalente a la educación socialista oficial, estos documentos sugieren que la campaña enterró exitosamente la consigna de la reciente reforma constitucional, instalando en su lugar la “ideología nacional de la Revolución Mexicana”.

Al ofrecer a los maestros honorarios por el trabajo de alfabetización y desalentar el activismo radical, la campaña contribuyó a desmovilizar a maestros organizados que habían apoyado la reforma agraria y la organización de los trabajadores durante los primeros años del gobierno de Cárdenas. Las autoridades convencieron a los maestros de que se unieran al sindicato nacional de maestros, bajo el control de partido oficialista, y que abandonaran su afiliación al Partido Comunista. Algunos colectivos de maestros disidentes resistieron, pero en el largo plazo las estrategias del partido oficialista fueron efectivas contra estas organizaciones alternativas. De hecho, fue Rodríguez

22 Circulares de la Campaña Nacional Pro Educación Popular, AHET Siglo XX, Educación Pública, caja 459 expediente 12, caja 467 expediente 6 y caja 469 expedientes 3 y 4, 1938-1939. Traducción propia.

Lozano quien, en 1943 bajo la presidencia de Ávila Camacho, presidió la sesión en la que los delegados nacionales disolvieron las principales asociaciones de maestros (incluida la FMTE, Federación Mexicana de Trabajadores de la Enseñanza) y acoraron establecer el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).²³ Así, la Campaña de Educación Popular figura en los orígenes de una de las características más notorias del sistema político mexicano, las prácticas clientelistas y electorales de su sindicato oficial de maestros.²⁴

Pese al despliegue de propaganda, hay poca evidencia de los verdaderos resultados de la campaña. Los índices de alfabetización, al menos en Tlaxcala, no mostraron ningún incremento espectacular durante la década de 1930. De hecho, la campaña pronto fue olvidada. Isidro Castillo, contemporáneo e histo-

riador del periodo, comentó brevemente: “no estaba destinada a durar, debido a su organización artificial, la superficialidad de su programa y el marcado tono de propaganda otorgado a la campaña” (del Castillo, 1953: 143). Pese a que muchos maestros siguieron defendiendo principios socialistas durante los años posteriores, muchos también fueron atraídos por el partido oficialista mediante la estructura y el discurso de la campaña. Su propaganda había apoyado explícitamente al candidato del PRM, Manuel Ávila Camacho, y convocaba a los maestros a participar del proselitismo político en favor de su elección. Como presidente, Ávila Camacho canceló la Campaña de Educación Popular y, algunos años después, se eliminó la referencia constitucional a la educación socialista.

23 “Acta del Congreso Constituyente del SNTE del 26 de diciembre, 1943”, firmada por Rodríguez Lozano y otros líderes. En <<http://www.wenceslao.com.mx/snte32/actasnte43.htm>> acceso 20 de noviembre de 2017.

24 A diferencia de otros sindicatos de América Latina, el SNTE ha sido uno de los pilares de los partidos en el poder. Hay, sin embargo, múltiples organizaciones de maestros disidentes, como las que participaron en el movimiento de la APPO (Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca) de 2006 a 2009.

LA LÓGICA DE ESCOLARIZACIÓN POR PARTE DEL PUEBLO DURANTE ESTE PERIODO

Algunos documentos del archivo de Tlaxcala revelan algo de la perspectiva de los pueblos durante el régimen de Cárdenas. Algunas comunidades rechazaban la incursión de los maestros federales en los arreglos políticos

locales y otras formaban alianzas con ellos, en busca de los recursos y el reconocimiento que no habían obtenido de las autoridades municipales y estatales. Las alianzas fueron especialmente fuertes en aquellas comunidades que solicitaban dotación de tierras y en los pueblos donde los trabajadores rurales de las fábricas se estaban incorporando a los sindicatos vinculados con el partido gobernante. Sin embargo, la tradición de los pueblos a menudo prevalecía; por ejemplo, el director de la escuela modelo en un centro textil, Santa Cruz, lamentaba que las autoridades del pueblo lo habían obligado a retirarse de una asamblea convocada para discutir si aceptar o no la nueva educación socialista, considerando que se trataba de un asunto de deliberación local. En otro conflicto, los padres de la escuela de Tepeyanco se opusieron a la afirmación del maestro de que solo obedecería la ley [de educación socialista], insistiendo que no sabían de ninguna ley que ordenara a las escuelas a “enseñar a los niños a no respetar a sus padres”. Los mayores de pueblo también desafiaron la reivindicación del maestro de ser “revolucionario”, preguntándole que dónde estaba su rifle. En el enfrentamiento que siguió, tanto los habitantes locales como los maestros aludían al Presidente Cárdenas, utilizando

su autoridad para apoyar sus posturas. Estas pistas sugieren un grado de deliberación más profundo al nivel de las comunidades y revelan las múltiples interpretaciones del carismático liderazgo del presidente.²⁵

Sin embargo, pocos enfrentamientos locales trataban abiertamente el tema de la educación socialista o de la Campaña de 1937. Las peticiones comunitarias más bien se refieren a la gestión del espacio físico en las escuelas y sus tierras de cultivo, la celebración de fechas patrias y el contenido de las evaluaciones anuales. Las fotografías sugieren que los estudiantes abrazaron con entusiasmo algunos aspectos de la reforma, tales como los eventos deportivos y las campañas contra el alcoholismo y el analfabetismo. A través de los maestros, los adultos solicitaban materiales de lectura tales como los códigos de la reforma agraria. Estas referencias implican que una lógica popular del valor de la escolarización estaba en juego; una lógica que variaba de un pueblo al otro y que es difícil de captar.

Mis conversaciones con los ancianos de los pueblos que habían sido alumnos de primaria en la década de 1930 ofrecen mayor eviden-

25 Sobre estos incidentes, ver Elsie Rockwell (2009: 267-283; 2005: 16-45).

cia. Por ejemplo, en el pueblo de Cuauhtenco, Concepción Flores, conocido como uno de los dirigentes más capacitados de su comunidad, relataba su experiencia durante su único año de asistir a la escuela. Hijo de un campesino que había combatido en el movimiento revolucionario, se inscribió en la escuela unitaria local en 1939, cuando tenía 11 años, y asegura que no sabía español cuando llegó. Dos niñas mayores del grupo, que tenían familiares que hablaban español, cuidaron al nuevo compañero y se hicieron cargo de su educación de manera espontánea durante el año. Concepción devoró los tres libros graduados de lectura de la serie *Simiente*, publicados por el SEP en los inicios de la educación socialista, que habían llegado a su remota aula. Al finalizar el año escolar, el maestro lo eligió para representar a la clase en una competencia regional: “Hablé con claridad y leí de corrido, sin vacilar, marcando los puntos, las comas, los signos de interrogación [...] mi maestro me había explicado todo muy bien”. Superó a los estudiantes de la ciudad, que lo menospreciaban: “Estaba descalzo y con mis pantalones de algodón blancos [...] y ellos estaban bien cuidados [...] y bueno, yo era el *indito* [un diminutivo despectivo] que había venido a mejorar la fama de mi maestro”. El maestro –

aparentemente, aún alineado con el programa de educación socialista– lo premió con una copia de la *Historia de México* de Teja Zabre, el manual escolar de historia más radical producido en la década de 1930, que Concepción lamentaba haber perdido.

Cuando Concepción comenzó su segundo año, habían cambiado a su maestro y las niñas habían terminado; tuvo que enfrentarse a una serie de maestros severos que duraron como mucho unas pocas semanas en la escuela local. Para eludir su vara, se escondía en un barranco cercano durante las horas de clase, estudiando los libros de texto por su cuenta; cuando lo descubrieron, rogaba a su padre que no lo enviaran de vuelta a la escuela. Resulta significativo que un solo año con un maestro comprometido bastó para que él continuara leyendo, escribiendo y estudiando historia por el resto de su vida. Cuando lo conocí, aún recordaba palabra por palabra el discurso que había memorizado del texto de Teja Zabre y detalles de los libros de *Simiente*. Más tarde le llevé copias de esos libros, que hojeó con deleite, reconociendo pasajes e imágenes familiares. Para entonces, sus lecturas habían ido mucho más allá de este nivel primario, estimuladas por su continua búsqueda de documentos relevantes para el gobierno local y la defensa de la deli-

mitación territorial de su comunidad. Concepción ha sido desde entonces un aliado en mis propios intentos de desentrañar la historia de este periodo, a menudo cuestionando mis afirmaciones e interpretaciones.

Docenas de testimonios similares apoyan mi argumento de que la lógica de escolarización encarnada por los pueblos en el periodo posrevolucionario era distinta a la lógica de escolarización realizada por el Estado en aquel momento. Estas conversaciones brindaron información valiosa sobre la experiencia vivida de escolarización y muestran cómo los fundamentos locales siguieron múltiples cursos. Muchas versiones indican una conciencia clara de las fuertes lógicas de distinción y discriminación que han impregnado incluso los proyectos más radicales dirigidos a proporcionar una educación pública, gratuita y uniforme para el pueblo. Sin embargo, también brindan información sobre las significativas apropiaciones populares del conocimiento que pueden ocurrir dentro de las escuelas públicas, pese a que los ancianos de esta región constantemente se referían a su capacidad de “enseñarse a sí mismos a leer y escribir”, incluso años después de haber estado en la escuela, en el transcurso de ejercer su derechos civiles y políticos.

OBSERVACIONES FINALES

¿Qué podemos concluir de estas historias del uso de la *educación popular*, dadas las maneras en que la manejaban las fuerzas políticas que buscaban fortalecer sus intentos de ser reconocidos como los gobernantes legítimos de “el Pueblo” en el contexto posrevolucionario de México? La ambigüedad a largo plazo, inherente a la noción de *pueblo* en México, influyó en el discurso sobre la educación popular, apoyando la asociación implícita entre los portadores originales de la soberanía nacional (los pueblos) y el cuerpo de ciudadanos de la nación (el pueblo), tanto glorificado como desdénado. Este contrapunto es de utilidad para rastrear las realidades que subyacen a las sucesivas políticas educativas.

Hacia fines del régimen de Cárdenas, asistir a la primaria elemental era aún una experiencia excepcional para la mayoría de los niños de las clases populares. De hecho, los pueblos indígenas, declarados en un principio como los beneficiarios de la educación posrevolucionaria, quedarían muy relegados en las estadísticas de escolaridad y alfabetismo. La tendencia inicial al establecer escuelas rurales unitarias se revirtió en la medida en que las autoridades comenzaron a favorecer el crecimiento de

escuelas urbanas y a acercarlas al modelo de la escuela organizada por grados. En adelante, la lógica de distinción que impregnó la educación pública para “el pueblo” contribuyó crecientemente a acentuar las desigualdades perpetuadas durante el resto del siglo (Rockwell, 2017). Aún así, estas deficiencias no necesariamente obstaculizaron el ejercicio de los derechos ciudadanos. Mi análisis se opondría al argumento de que estos *pueblos* indígenas se resistían a la escolarización, rechazaron el modelo liberal de ciudadanía o no lograron abrazar las demandas radicales del movimiento revolucionario y del régimen de Cárdenas. Más bien, siguiendo una lógica distinta, los pueblos continuaron apropiándose de la educación formal, cambiando y manteniéndola, usándola de manera selectiva (para algunos niños y niñas, no para todos), mientras los vecinos (mayormente hombres) se alfabetizaban plenamente en el curso de sus vidas adultas mediante el ejercicio de sus deberes cívicos.

En otro nivel, el análisis de las prácticas que subyacen al discurso político y pedagógico revela la naturaleza contingente y política de los proyectos de educación popular. Los dos casos examinados en este texto muestran ciertos contrastes en el significado del concepto –entendido como una escuela elemental pública

universal y gratuita para niños y niñas y, por otro lado, como una campaña de alfabetización para adultos–, pero ambos evidencian las lógicas militares y políticas que prevalecían en cada momento. En la primera instancia, la educación popular señala la estrategia de ofrecer abrir escuelas como una conquista del movimiento revolucionario, con el objetivo de legitimar las pretensiones de las fuerzas gobernantes emergentes. En el segundo, la educación popular sirvió como un término para convocar a un espectro de sectores políticos y sociales como un preludio para la formación del partido oficial del Estado (conocido en México como *Partido de estado*) durante el régimen cardenista (1934-1940) en México. También sirvió para controlar las organizaciones magisteriales que habían rebasado los límites al tomar seriamente un discurso diseñado para forjar la legitimidad del Estado mediante el reconocimiento de las exigencias revolucionarias.

Los significados de educación popular en este periodo en México, junto con otros usos hallados en América Latina, contrastan con la visión celebrada por Paulo Freire. Esta disyuntiva debe obligarnos a situar claramente el concepto acuñado por este pensador radical y puesto en práctica por muchas organizaciones, mayormente en resistencia ante las dictaduras

militares del continente. No obstante, tanto esta tradición como los usos tempranos del término reflejan la expansión del ideal europeo de la Ilustración y la alfabetización como condición para construcción de una esfera pública de ciudadanos libres. Cada uso del término contiene rastros de los discursos educativos que habían cruzado los mares, en ambas direcciones; discursos apreciados por educadores que favorecen tradiciones pedagógicas relevantes para la vida civil y política. Este significado trasciende algunas de las evidentes diferencias en los usos del término, tal como la distinción entre la educación escolar para menores y las campañas de alfabetización para adultos; en ambos casos la intención es hacer disponibles contenidos que no son puramente instrumentales, sino que se relacionen con el “mundo vivido”.

Finalmente, destacaría la importancia de pensar en términos de las distintas lógicas de escolarización (a menudo en conflicto con sus objetivos públicos) que efectivamente articularon los programas y las acciones realizadas en el nombre de términos tales como *educación popular*. Estas lógicas trascienden las entidades acotadas que llamamos escuelas para conectar lo que ocurre en la sociedad a gran escala con lo que ocurre en las aulas. Entre estas lógicas, podemos recuperar una que

a menudo se deja de lado: el aprendizaje significativo que emprendemos como humanos siempre y en todas partes. Evidentemente, tal aprendizaje también ocurre en las aulas, pero en ocasiones es a través de las relaciones entre pares tanto como por la mediación de los maestros. A menudo, ese aprendizaje ocurre en otros lugares y así desmiente la creencia de que la expansión de la cultura escrita es siempre una consecuencia directa de la escolarización. Más fundamentalmente, esta lógica desafía la presunción de que la educación popular es un prerequisite necesario para el ejercicio de la ciudadanía. Más allá de los confines de las campañas y las clases de alfabetización aparecen múltiples caminos alternativos hacia la constitución de sociedades políticas—tanto locales como nacionales—que sean los portadores de una soberanía popular a menudo negada por el propio Estado.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, A. 2004 “Struggles for Citizenship? Peasant Negotiation of Schooling in the Sierra Norte de Puebla, México, 1921-1933” en *Bulletin of Latin American Research* (Estados Unidos: Wiley) N° 2(23), pp. 181-197.

- Acta del Congreso Constituyente del SNTE del 26 de diciembre, 1943, firmada por Rodríguez Lozano y otros líderes. En <<http://www.wenceslao.com.mx/snte32/actasnte43.htm>> acceso 20 de noviembre de 2017.
- Angulo, A. 1956 “Prólogo” en *Herencia política del Coronel Miguel Lira y Ortega* (México: Secretaría de Educación Pública) p. 11.
- Borradores de la Ley de Educación en AHET-FRRO, Instrucción Pública, caja 344 expediente 36 y AHET Siglo XX, Educación Pública, caja 23 expediente 4, 1917.
- Calderón Mólgora, M. A. 2002 “Ciudadanos e indígenas en el estado populista” en Calderón Mólgora, M. A.; Assies, W.; Salman, T. (eds.) *Ciudadanía, cultura política y reforma del estado en América Latina* (Zamora: El Colegio de Michoacán) pp. 103-123.
- Campaña de liquidación del analfabetismo en México, Plan General, 1937. AHSEP, Sección Subsecretaría. Serie Primer Congreso Pro Educación Popular, 1937, México DF, caja 12, expediente 22, folio 117.
- Caruso, M. 2009 “Changing Meanings of the ‘Popular’: Popular Education in the City of Buenos Aires at the Beginning of the Liberal Era (1853-1872)”, Ponencia presentada en la XXXI International Standing Conference on History of Education (Utrecht) 26 a 29 de agosto.
- Castillo, I. 2002 *México: sus Revoluciones Sociales y la Educación* (Morelia Michoacán: Universidad Pedagógica Nacional; Libros EDDI) Vol. 2, p. 210.
- Circulares de la Campaña Nacional Pro Educación Popular, AHET Siglo XX, Educación Pública, caja 459 expediente 12, caja 467 expediente 6 y caja 469 expedientes 3 y 4, 1938-1939. Traducción propia.
- Conferencia Pedagógica del Partido Comunista 1938 *Hacia una educación al servicio del Pueblo*, Resoluciones y principales estudios presentados en la Conferencia Pedagógica del Partido Comunista (México: Ediciones Sociales Internacionales).
- Congreso Pro Educación Popular, 1937, AHSEP, Sección Subsecretaría, Serie Primer Congreso Pro Educación Popular, 1937, México DF, caja 12, expediente 22.
- de Estrada, D. T. 1999 *Pueblos de Indios y Educación en el México Colonial 1750-1821* (México: El Colegio de México).

- de Talamantes, M. 1910 "Discurso Filosófico 1808" en *Documentos Históricos Mexicanos* (México: Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnología) Vol. 2, p. 249.
- del Castillo, P. 1953 *Puebla y Tlaxcala en los Días de la Revolución* (México) pp. 210-211.
- Depaepe, M. 2000 *Order in Progress. Everyday Education Practice in Primary Schools - Belgium 1880-1970* (Leuven: Leuven University Press).
- Estado de Tlaxcala 1917 *Ley de Educación Primaria para las Escuelas del Estado de Tlaxcala* (Tlaxcala: Imprenta del Gobierno) 30 de septiembre.
- Exposición pedagógica que rinde el C. Prof. Isabel Gracia, 14 de enero de 1914, AHET FRRO, caja 329, expediente 15.
- Furet, F.; Ozouf, M. 1982 *Reading and Writing* (Cambridge: Cambridge University Press).
- Informe presentado [...] por el Gobernador del Estado Libre y Soberano de Tlaxcala, Coronel Porfirio del Castillo, 31 de diciembre de 1915. AHET-Folletería caja 4 expediente 140.
- Knight, A. 1986 *The Mexican Revolution* (Cambridge: Cambridge University Press).
- Knight, A. 2002 "The Weight of the State in Modern Mexico" Dunkerley, J. (ed.) *Studies in the Formation of the Nation-state in Latin American* (Londres: University of London, Institute of Latin American Studies) pp. 212-253.
- Laborde, H. 2007 "Discurso Inaugural" en *Hacia una educación al servicio del Pueblo*, 15.
- Laclau, E. 2005 *On Populist Reason* (Londres: Verso).
- Pani, A. 2005 (1917) *Una Encuesta sobre Educación Popular* (México: Senado de la República).
- Quintanilla, S.; Vaughan, M. K. 1997 *Educación y sociedad en el periodo cardenista* (México: Fondo de Cultura Económica).
- Rebsamen, E. C. 1998 "Dictamen sobre la primera pregunta del cuestionario de instrucción elemental obligatoria" en Hermida Ruiz, A. J. (ed.) *Obras Completas de Enrique C. Rebsamen* (Jalapa: Secretaría de Educación y Cultura del Gobierno del Estado de Veracruz) Vol. 4, pp. 13-41.
- Rockwell, E. 1999 "Recovering History in the Study of Schooling: from the Longue Durée to Everyday Co-construction" en *Human Development* (Karger Publishers) N° 42(3), pp. 113-128.
- Rockwell, E. 2002 "Learning from Life or Learning from Books: Reading Practices in Mexican

- Rural Schools” en *Paedagogica Historica* (Taylor & Francis) N° 1(38), pp. 113-135.
- Rockwell, E. 2005 “Walls, Fences and Keys: the Enclosure of Rural Indigenous Schools” en Lawn, M.; Grosvenor, I. (eds.) *Materialities of Schooling* (Oxford: Symposium Books) pp. 19-45.
- Rockwell, E. 2009 “Between the Community and the State: the Changing Role of the ‘director de escuela’ in Post-revolutionary Mexico” en *Journal of Educational Administration and History* (Taylor & Francis) N° 3(41), pp. 267-283.
- Rockwell, E. 2010 “L’appropriation de l’écriture dans deux villages nahua du centre du Mexique” en *Langage et Société* (Cairn) N° 134.
- Rockwell, E. 2011 “Popular education and the logics of schooling” en *Paedagogica Historica* (Taylor & Francis) N° 47(1-2), pp. 33-48.
- Rockwell, E. 2017 *Hacer escuela, hacer Estado: La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala* (Zamora: El Colegio de Michoacán).
- Roldán, E. 2007 “Pueblo y Pueblos en México, 1750-1850: un ensayo de historia conceptual” en *Araucaria* (España: Universidad de Sevilla) N° 17, pp. 268-288; 269.
- Schultz, M. 1909 *Cuadro preparado por la Secretaria de Instrucción Pública y Bellas Artes. Sección de archivo, estadística e información* (México: Archivo Histórico del Estado de Tlaxcala; Siglo XX; Fondo Revolución y Régimen Obregonista) diciembre, caja 301, expediente 75.
- Spenser, D. 2007 *Unidad a Toda Costa: La Tercera Internacional en México durante La Presidencia de Lázaro Cárdenas* (México: CIESAS).
- Telegrama a Adalberto Tejeda sobre la Conferencia de París. Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP), Sección Subsecretaría, caja 12 expediente 21.
- Vincent, G. 1994 *L’ Education prisonnière de la forme scolaire* (Lyon: Presses Universitaires de Lyon).

REPENSANDO EL TRABAJO EDUCATIVO Y CULTURAL EN TIEMPOS DE GUERRA* **

Como siempre, la lucidez de Noam Chomsky apunta hacia temas pendientes de explorar, para poder resistir mejor. Chomsky (2010) denuncia una y otra vez la larga serie de despojos territoriales y de intervenciones directas de Estados Unidos en toda América Latina, así como la imposición deliberada de un modelo económico que requería arrasar con todo lo construido anteriormente, y cuyas reglas de juego no acatan los más poderosos mismos. Las

* De la edición: Rockwell, E. 2010 “Repensando el trabajo educativo y cultural en tiempos de guerra” en Meyer, L. M.; Maldonado A. B. (eds.) *Comunalidad, educación y resistencia indígena en la era global* (México: Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca; Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca) pp. 87-101. La colección se hizo en torno a dos entrevistas de Lois Meyer con Noam Chomsky (2010), de ahí las referencias.

** Una versión anterior de este texto fue presentado en la Plenaria de Educación y Cultura. Foro Mundial de Educación. Porto Alegre, en noviembre de 2001.

políticas basadas en ese modelo han destruido en muchos lugares, por ejemplo, la agricultura basada en la milpa y la cultura construida por casi 300 generaciones de amerindios y unas veinte generaciones de inmigrantes a América desde otros continentes. Para el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, las acciones emprendidas de los poderes económico y político en las últimas dos décadas son manifestaciones de una guerra no declarada: una guerra que igual destruye a las antiguas lenguas amerindias y el cultivo del maíz, como mata a miles que intentan sobrevivir y resistir.

Las entrevistas dan cuenta de la tendencia histórica hacia la destrucción de culturas y lenguas. Chomsky (2010) nos recuerda el sangriento, salvaje y destructivo proceso mundial de formación del Estado, que implicó la supresión de culturas, lenguaje y costumbres locales y regionales. Esto sin duda se constata en el caso mexicano. Y también advierte que en esta nueva etapa los poderosos suelen “apoderarse

de los esfuerzos por la liberación, de tergiversarlos y de modificarlos para sus propios fines. Esto puede suceder con el multiculturalismo”.

En la experiencia reciente en América Latina, los Estados, muchas veces con aval y financiamiento internacional, han decretado diversos programas de educación intercultural y leyes en defensa de los derechos indígenas. Si bien en gran medida esto ha sido respuesta a los movimientos indígenas, también muestran la “tergiversación” de las demandas. Por ejemplo, durante los Acuerdos de San Andrés en 1996,¹ los líderes de varios grupos indígenas de México se opusieron a una cláusula insertada por la delegación del gobierno que ofrecía educación intercultural, y defendieron “la libre determinación de las políticas y prácticas educativas de las comunidades indígenas”. Al parecer, el gobierno tenía un claro interés en la promoción de la educación “intercultural” y en la reproducción del discurso del multiculturalismo. De hecho, ya no se escucha el discurso clásico de defensa de una

nación homogénea como fundamento de la ciudadanía, ha sido reemplazado por programas en diferentes servicios educativos, para grupos minoritarios y estudiantes “con necesidades especiales”, y más recientemente para estudiantes “dotados”. Por ello, quienes resistimos a la destrucción de las culturas (de todas ellas) que acompaña el embate neoliberal, requerimos examinar lo que está en juego en esta coyuntura. En lo que sigue, propongo una reflexión en cuatro momentos.

PRIMER MOMENTO: LA GUERRA

Son tiempos de guerra. Es imposible abordar la cultura y la educación sin considerar este hecho. No me refiero solo a las guerras no declaradas emprendidas por Estados Unidos, ataques que cobran miles de vidas civiles bajo el manto de la “lucha contra el terrorismo”. Desde años atrás, el mundo entero ha sufrido una guerra, larga y violenta, identificada por los zapatistas como la guerra del neoliberalismo contra la humanidad.

En palabras del subcomandante Marcos se trata de la IV Guerra Mundial, librada “entre los grandes centros financieros, con escenarios totales y con una intensidad aguda y constante”.

1 Los Acuerdos de San Andrés fueron firmados entre el EZLN y el gobierno de México en 1996, después de varios meses de diálogo en el cual participó el EZLN así como representantes de otros grupos indígenas de México.

Pero la paradoja de esta guerra consiste en que si bien pretende “eliminar fronteras y ‘unir’ naciones, lo que va dejando tras de sí es una multiplicación de las fronteras y una pulverización de las naciones que perecen en sus garras... Sonará contradictorio, pero la globalización produce un mundo fragmentado, lleno de pedazos aislados unos de otros” (Subcomandante Insurgente Marcos, 1997). Si tomamos en serio esta perspectiva, implica un nuevo reto para pensar las cuestiones de la diversidad cultural y lingüística. Aparentemente, el nuevo orden no prospera ya con la homogeneidad de antaño sino con una fragmentación extrema que impide la construcción de una resistencia global.

Los arsenales del neoliberalismo incluyen armas más terribles que las nucleares y las biológicas. La explotación y la exclusión económica han afinado sus métodos para abarcar a toda la población mundial. El hambre, la epidemia y el destierro matan a millones. La fabricación de especies transgénicas, sustancias letales y drogas sintéticas, amenaza no sólo la vida humana sino la biosfera, la vida misma del planeta. Se suman a ello los recursos de “la guerra de baja intensidad”: las múltiples formas de persecución política, el poder del rumor y la desinformación, los métodos de la guerra psicológica. Estas armas se dirigen sobre todo contra los

movimientos de resistencia y los espacios de construcción autónoma de mundos distintos.

El modelo neoliberal globaliza la barbarie: fabrica pobreza, destruye la naturaleza, militariza regiones enteras. Prospera con las guerras, pues éstas generan fortunas extraordinarias. También excluye a las mayorías, pues sus políticas han cerrado todos los caminos para millones de niños y jóvenes. Entre sus víctimas se encuentran los derechos humanos, las garantías de civilidad y la misma razón humana, todos ellos fundamentos de la educación pública en la que muchos nos hemos formado y trabajamos.

El establecimiento neoliberal evita el término “neoliberal”, y ha fabricado un discurso en el que “la cultura” ocupa un lugar prominente. La diversidad cultural se convierte en una mercancía. La lógica del capital lleva a la apropiación de cualquier cosa que pueda convertirse en mercancía y privatizarse, susceptible de venderse al turismo. Mientras tanto destruye el acceso público tanto al patrimonio cultural local como al universal, inclusive despoja a los herederos legítimos de sus legados culturales. A pesar de su discurso sobre la diferencia cultural, la actual ofensiva tiende a destruir los recursos culturales producidos por generaciones.

La opinión predominante plantea un supuesto “choque de civilizaciones” para justificar acciones que responden a los intereses económicos y geopolíticos.² El discurso de la diferencia cultural, con sus atribuciones de superioridad e inferioridad cultural, se disemina como pólvora para encender el racismo y la percepción del “otro” como enemigo. La fragmentación que resulta de la política neoliberal se atribuye a las diferencias culturales, camuflando una guerra que se ha librado por décadas. Mientras tanto, se han establecido nuevas fronteras utilizando criterios de limpieza étnica.

El discurso del gobierno en el caso de Chiapas ha consistido en presentar las agresiones de grupos paramilitares financiados y entrenados por el ejército como resultado de “conflictos intercomunitarios”, reduciendo la violencia a “causas culturales”. Este discurso figuró de manera prominente durante el encubrimiento de la Masacre de Acteal de 1997, y que continúa hasta el día de hoy.³ Las autoridades

también usaron este discurso para distraer la atención de demandas sociales y políticas fundamentales. Durante las negociaciones de San Andrés, por ejemplo, los líderes indígenas resistieron la reducción de sus demandas al mero reconocimiento de una “autonomía cultural” que fue ofrecido por los asesores del gobierno. Al contrario, exigieron el reconocimiento de derechos territoriales colectivos y autonomía política en su organización interna como precondiciones para la autodeterminación cultural.

Cuando el gobierno no respetó los Acuerdos firmados en San Andrés,⁴ las comunidades zapatistas decidieron construir en Chiapas nuevas formas de “mandar obedeciendo”. Establecieron sus propias *Juntas de Buen Gobierno* arraigadas en sus historias locales colectivas, pero buscando crear nuevas reglas para un buen gobierno. Incluyeron principios como

2 Ver el análisis de Edward Said (2001) sobre la tesis de Huntington.

3 El 13 de agosto del 2009 la Suprema Corte de México puso en libertad, por cuestiones de procedimiento, a los asesinos materiales de cuarenta y cinco niños,

mujeres y hombres indígenas masacrados en Acteal, Chiapas, en 1997. La complicidad de las autoridades de gobierno y las fuerzas paramilitares en la masacre nunca se investigó. El discurso de violencia intra e intercomunal sirvió a este propósito.

4 Es bien sabido que la Ley de Derechos Indígenas, finalmente aprobada en 2003, dejó fuera elementos fundamentales de los Acuerdos de San Andrés.

autoridades colectivas y rotativas, referéndum popular para todas las decisiones y un rendimiento de cuentas estricto para todas las acciones de gobierno. Estas medidas sin duda tienen un valor más allá de las comunidades de las que emergen. Ellos han establecido una red de educación autónoma, aunque en cierto sentido, la construcción de *Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas* (Marez) es en sí un novedoso proceso educativo.

Estos esfuerzos zapatistas transforman nuestra noción del tiempo, alterando la línea evolutiva ascendente que culminaba siempre en una imagen de progreso europea y que relegaba a los pueblos indígenas como primitivos resabios del pasado. Habiendo construido su imagen pública en la actual lucha por la autonomía, los zapatistas se saben contemporáneos de muchos otros pueblos que luchan por alternativas de buen gobierno. Viven y actúan plenamente en el espacio del debate público nacional y global. Este es el mayor desafío que representan para el Estado, y es una de las razones por las cuales las autoridades tratan de legislar y propagar versiones despolitizadas de la multiculturalidad o la interculturalidad que se limiten a aspectos meramente culturales, sin conceder márgenes de autonomía y autogestión local.

En los movimientos rurales sociales actuales, como el de los *Sem Tierra* en Brasil, o Vía Campesina, mencionada también por Chomsky (2010), el acento se ha puesto sobre la tierra como condición necesaria no solo para sustentar la vida sino también para recrear la cultura. Si bien nació en el mundo campesino, la lucha por la tierra ha cobrado sentido en todos los movimientos que se oponen a las políticas neoliberales. Así, la lucha de los Sin Techo y los movimientos ecológicos urbanos también enfatizan el acceso a la tierra, particularmente a los espacios colectivos, en sus esfuerzos para reordenar la vida en las grandes urbes pobladas por olas de campesinos desposeídos que el modelo capitalista de producción ha confinado a las ciudades.

Lo que está en riesgo de perderse en esta guerra es la tierra, toda la tierra, la Tierra misma y la diversidad biológica y cultural que hace posible la vida en ella.⁵ La defensa del territorio, de lo local, ha cobrado una universalidad que se extiende hacia la defensa del techo, de la calle, del muro, de la plaza pública, y todos los espacios destinados a la vida comunal y la recreación cultural.

5 Una declaración fuerte en este sentido es de Armando Bartra (2008).

SEGUNDO MOMENTO: LA EDUCACIÓN Y LA CULTURA

En un esfuerzo por alcanzar los beneficios de la “educación para todos”, con frecuencia asumimos que la educación es intrínsecamente buena y nos olvidamos que siempre se encuentra inmersa en procesos sociales contradictorios. Los educadores suelen discutir los avances en la educación formal como si nada ocurriera fuera de las escuelas. Las agendas de las agencias nacionales e internacionales, como los Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas que pretenden terminar con la pobreza mundial para el año 2015, proyectan metas de escolarización que son inalcanzables dadas las consecuencias y los costos de la guerra actual. Piénsese simplemente en los millones de niños desnutridos, desplazados, expulsados, migrantes; niños forzados a trabajar o a vender sus cuerpos; la destrucción de alimentos y la salud que acompañan a la presente crisis. ¿Cómo es posible pensar en la educación desde esta realidad, tomando en cuenta la guerra que se libra en todos sus frentes?

El actual proceso genera cambios estructurales en las sociedades que pueden afectar radicalmente la configuración escolar y las prácticas educativas. Una de estas consecuen-

cias es la *fragmentación* de los espacios educativos. En el campo, frente al desplazamiento masivo y la migración forzada, la respuesta de los gobiernos ha sido la promoción de servicios educativos paralelos, segmentados, llamados “flexibles”, para asegurar la inscripción en las escuelas. Por ejemplo, un programa en México etiqueta a ciertos niños como “migrantes” antes de que dejen su pueblo, y los canaliza a clases especiales mientras sus familias van de un campo a otro. Estas opciones ya no son financiadas por los presupuestos nacionales, sino que dependen de organismos internacionales que ofrecen recursos, en realidad préstamos, a países en desarrollo e imponen condiciones. En las ciudades, la fragmentación sigue un camino diferente. Al restringirse el acceso a las instituciones públicas de educación superior, proliferan los negocios que venden diplomas y capacitaciones espurias a los excluidos. La educación pública de calidad se está volviendo nuevamente una educación para la elite.

Los efectos de la guerra empiezan a ser palpables en la vida cotidiana de las escuelas públicas también. Los servicios educativos estatales han abandonado el principio de educación única para todos, con su correlativo de una garantía de derecho al acceso a un conocimiento común. A pesar de las implicaciones

de homogeneización que tuvo ese ideal republicano, servía para exigir una enseñanza pública de calidad para todos. Actualmente el sistema educativo, lejos de ser homogéneo, se fragmenta. En México, ciertas escuelas que siempre han tenido ventaja reciben mayores apoyos. Otras escuelas son sometidas a condiciones de segunda categoría, otras más, las de los barrios más pobres, se integran silenciosamente en una red de las llamadas “escuelas seguras” cuya única innovación es una constante vigilancia policiaca y una correspondiente des acreditación pública. Esto ocurre no solamente en México, sino también en escuelas tipo gueto alrededor del mundo.

¿Qué tiene que ver la cultura en este proceso? Una renovación del discurso centrado en las *diferencias culturales* justifica la fragmentación y la exclusión en la educación. Toma muchas formas el discurso en torno a la cultura: por una parte, el deterioro de la calidad se atribuye a la desigualdad y deficiencia cultural. Por otra parte, la noción de multiculturalidad se utiliza para cimentar las nuevas fronteras que se construyen con la diversificación de los servicios educativos. Por ejemplo, en algunas zonas los programas multiculturales se han puesto junto con los servicios de educación especial, con lo cual resulta que niños indígenas

en las ciudades son enviados a secciones para niños con problemas de aprendizaje.

La discusión acerca de la cultura y la educación en la actualidad no es tan sencilla como cuando los sistemas de educación pública trataban, con pocos resultados, de homogeneizar una cultura nacional y era evidente la necesidad de defender el derecho a la diversidad y la identidad cultural. Es cierto que la globalización tiende a homogeneizar el consumo y a restringir el control autónomo sobre los recursos materiales y culturales de los grupos excluidos, y que esto se logra principalmente a través de los medios masivos, un instrumento que ha substituido a la educación pública en este proceso de formar una cultura de consumo común. Pero al mismo tiempo, los poderosos diseminan diferencias estereotipadas para incitar al racismo, y se atribuye a esas diferencias los conflictos sociales que resultan de su propia guerra contra toda la humanidad.

TERCER MOMENTO: REPENSANDO LA CULTURA

La percepción de estas luchas nos obliga a repensar el concepto de *cultura* como un proceso incrustado dentro de las relaciones de po-

der. Mientras la dinámica global crea nuevas y más fuertes fronteras entre naciones y al interior de sociedades, el uso político de símbolos culturales confunde y reorienta las afiliaciones, a menudo resaltando falsos ejes de diferencia e identidad. Este proceso destruye posibles alianzas entre grupos que sufren la misma guerra y se erigen identidades ficticias para movilizar apoyos a las ofensivas. La dinámica de la cultura está inmersa en la guerra.

Muchos estudios sobre dinámica cultural y educación han analizado las estructuras sociales y han detectado relaciones de clase y de poder, por lo que diversos estudiosos han aprendido a valorar la creatividad local y a entender los diferentes significados e interpretaciones de representaciones culturales similares. Los antropólogos tienden a estar de acuerdo en que en un mundo de intensos movimientos globales, migraciones transnacionales y redes, los conceptos sistémicos y cerrados de “cultura” como una entidad limitada han perdido validez.

Sin embargo muchos gobiernos, y también los medios, usan estos conceptos cerrados para construir diferencias esenciales entre grupos humanos; estas versiones se han vuelto peligrosos aliados de un racismo disfrazado. El gobierno norteamericano auto-

riza la actual guerra a través de la negación de nuestra humanidad común, incluyendo similitudes biológicas, lingüísticas y culturales, y manipula la “diferencia” para justificar la exclusión y la agresión. Esto es evidente, por ejemplo, en el discurso sobre la diferencia radical con el “enemigo”, proyectado por el *Human Terrain System*, un componente de la inteligencia de las fuerzas armadas de Estados Unidos en el Medio Oriente que emplea a antropólogos. Por razones políticas y científicas, es ahora necesario construir otro concepto de cultura.

Para esta tarea, se podrían retomar a dos autores cuya influencia en América Latina ha sido fundamental, como Antonio Gramsci y Michel de Certeau.⁶ Varios escritores han insistido en que los *Cuadernos de la Cárcel* de Gramsci (1977) merecen una relectura cuidadosa en estos tiempos. El propio Chomsky (2010) alude a Gramsci en su nota final sobre el pesimismo y el optimismo. Una nueva lec-

6 Es importante notar que los *Cuadernos de la Cárcel* de Gramsci han sido traducidos por completo al español desde finales de los años setenta (por ejemplo, los seis volúmenes publicados en México por la editorial Juan Pablos). De igual forma, varios de los trabajos de Michel de Certeau han sido traducidos al español.

tura se centraría menos en la hegemonía y los intelectuales orgánicos, y más en sus amplias descripciones de dimensiones culturales de procesos políticos, y en una interpretación propia del sentido común, la concepción de vida y el *buen sentido*.

Al examinar procesos culturales, Gramsci se enfocó en el poder y la práctica y en las trayectorias históricas de las sociedades humanas. Algunos de sus ejemplos son elocuentes: analizó cuidadosamente el efecto de los sucesivos reordenamientos de las órdenes eclesiásticas, la constitución de partidos políticos (en sentido amplio) y la racionalización de la vida obrera con el fordismo. Para él, los elementos culturales, ya fueran la perspectiva “maquiavélica” o un ritual popular, no poseían un sentido invariable intrínseco, más bien adquirirían nuevos acentos y usos de acuerdo a cada contexto político. Notó cómo los elementos culturales con frecuencia eran rearticulados en cada instancia, desde diferentes posiciones políticas, para dar coherencia a una acción colectiva. Ya que Gramsci pensaba en términos de la constante lucha social, usó analogías con operaciones de guerra para describir procesos culturales. Extendió la noción de una “guerra de posiciones” a la dimensión política de la lucha con-

tinua y también a las acciones en el terreno cultural. Un análisis de los usos hegemónicos de los elementos culturales se debe entender dentro de la lógica de la dominación, y de igual forma, las acciones contrahegemónicas en este terreno deben tomar en cuenta la lógica de la resistencia.

Gramsci veía los fenómenos culturales no como parte de un todo coherente, sino como un conjunto contradictorio, cuya lógica en cualquier momento podía entenderse a través de la historia de determinada configuración y por los procesos políticos que ejercían presión para mantener o transformar pautas culturales. Para entender las transformaciones culturales, es necesario identificar y comprender las tendencias actuales que son similares a las que él analizó y describir los efectos que tienen en nuestras prácticas y percepciones. Esto es cierto en todos los ámbitos culturales, en las artes y los medios masivos, así como en los sistemas educativos consolidados; ellos constituyen un gran campo de batalla.

El segundo autor, Michel de Certeau, también sugiere un concepto de cultura a través de una analogía de guerra. Sus conceptos de estrategia y táctica (de Certeau, 1996) sitúan la cultura en el centro de la lucha. Al hacer una distinción fuerte entre estos términos, y al con-

siderar las tácticas como el arma de los débiles, descarta la coherencia como rasgo necesario de las configuraciones culturales. Al contrario, enfatiza la pluralidad, la heterogeneidad, la discontinuidad del trabajo cultural que se lleva a cabo a través de redes (no los campos), y resalta la importancia de las transformaciones intergeneracionales. Dice que los grupos subalternos “continuamente voltean a sus propios fines fuerzas ajenas a ellos”, y que el proceso cultural básico es la apropiación activa, no la internalización pasiva. Para Michel de Certeau:

... todos estos ‘lugares’ esenciales de una sociedad están menos marcados por una especificidad de los objetos, herramientas o conceptos que los pueblan, que por las maneras de apropiarse, utilizar y pensar estos conjuntos de elementos. No es seguro que estas maneras de hacer sean coherentes entre sí. Sus combinatorias resultan de una multitud de compromisos históricos y por eso hacen posibles las adaptaciones y selecciones porvenir. Pero es seguro, en cambio, que al sacar de estos laberintos de tácticas los objetos o los enunciados que nos parecen tópicos, solo tendríamos de este cuerpo social diferentes piezas inertes y, además, no pertinentes, aun si su recolección induce en nosotros las más brillantes construcciones. Entonces más bien hay que volver a estas prácticas

inasimilables que ‘entrañan’ una especificidad. (de Certeau, 1995: 220).

Las prácticas de aquellos que resisten, incluyendo a los grupos indígenas, están marcadas por una constante defensa ante el embate de las diferentes acciones de aquellos en el poder, convirtiéndose en movimientos tácticos. La cultura, así entendida, es fundamentalmente una cuestión de trabajo: “Este trabajo, más esencial que sus soportes o representaciones, es la cultura” (de Certeau, 1999: 15). de Certeau insistió en el peligro de despolitizar el análisis de los procesos culturales al transformar las representaciones en “monumentos de identificación”, en vez de entenderlos dentro de la batalla diaria para darle sentido a la vida. A la vez, rescata la historicidad de los procesos culturales como “la capacidad que tiene un grupo para transformarse al reutilizar para otros fines y con nuevos usos los medios de que dispone” (de Certeau, 1995: 211).

Una definición de cultura como *trabajo* y como *táctica* puede parecer extraña. No obstante, es justo este tipo de analogías las que le dan dinamismo al concepto, y que nos permiten situarnos en un proceso de lucha continua, con un trabajo por realizar, más que en una cadena de eterna transmisión o reproducción.

CUARTO MOMENTO: LA CULTURA Y LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE GUERRA

La defensa de la educación pública tiene una fuerte historia en la izquierda de América Latina. Esta convicción se debe al nexo histórico entre educación y ciudadanía, heredada de la Ilustración. La tradición de una educación laica, gratuita y obligatoria, forjada a la luz de conflictos religiosos en Europa, imaginó una esfera pública donde ciudadanos ideales podrían reunirse como individuos “sin cultura”. Las escuelas públicas, por lo tanto, pueden excluir toda representación y práctica ligadas a la vida privada de los individuos, incluyendo sus especificidades religiosas, lingüísticas y culturales. Sin embargo, esa “esfera pública” de la educación nunca estuvo realmente carente de cultura. Impuso muchos significados y prácticas culturales identificados con el mundo occidental, ‘blanco’ y masculino. La educación privilegió prácticas que pusieron en peligro los principios de espacios públicos abiertos, igual que los modelos confesionales lo habían hecho. La extensión de los patrones escolares asociados a un conocimiento altamente codificado y fragmentado, ajeno a la experiencia local, produjo la deserción real o mental de los alumnos en todos los niveles. Este resultado garantizó la

lucha por el reconocimiento de formas alternativas de conocimiento y de aprendizaje.

Sin embargo, actualmente se ha abierto otro frente de batalla. El sistema educativo, bajo la bandera de reconocer la diversidad, impone diferencias codificadas en términos raciales y culturales, y las canaliza a través de acuerdos institucionales. Al hacerlo, quita lo que Guillermo Bonfil (1999) identificaba como el *control cultural* el derecho que tienen los grupos sociales de determinar el devenir de sus propios recursos culturales. En algunos casos la institución lo hace de manera abierta, con la explícita clasificación de los estudiantes. Otras veces usa medios indirectos, como la discriminación cotidiana que sufren los estudiantes más “morenos” en cualquier aula. En contextos educativos, se ha elaborado todo tipo de soluciones para organizar y educar la diferencia, desde el discurso de la educación compensatoria hasta proyectos para educación intercultural diseñados fuera de las localidades donde se implementan. Los proyectos tienen en común la tendencia a centrar la atención en la cultura de los “otros”, entendidos generalmente como portadores de un sistema de representaciones y valores que son incompatibles con la cultura nacional supuestamente transmitida por las escuelas. Los opositores a esta tenden-

cia insisten en que la educación intercultural debería enseñar a grupos privilegiados sobre la diversidad cultural y lingüística, sin embargo en México, como en otras partes, estas propuestas no han prosperado.

En América Latina, varias voces nos han alertado sobre las consecuencias del nuevo discurso acerca de la educación multicultural o intercultural. Las políticas oficiales que centran la acción educativa compensatoria en la diferencia cultural, por más que hablen de respeto y tolerancia, han tendido a propiciar prácticas que se perciben como discriminatorias por los mismos estudiantes. Además, ellos individualizan los derechos y las trayectorias, y así desconocen los espacios de resistencia y construcción cultural colectiva. La distinción se institucionaliza. El racismo aparece abiertamente donde antes estaba encubierto. Muchos estudios⁷ han mostrado que es el uso político de la diferencia cultural, y no las diferencias culturales como tales, lo que contribuye al conflicto o al fracaso en las escuelas. A lo mejor esto explica por qué muchos estudiantes hablantes de las lenguas originarias han elegido perma-

necer “invisibles” en las escuelas y universidades para evitar la estigmatización, mientras que otros, frecuentemente reclamando una relación distante, disfrutaban de un creciente número de becas destinadas a estos grupos.

Hay propuestas para educación intercultural que toman un sentido diferente en contextos de profunda desigualdad social y asimetría de poder. En estas situaciones, la diversidad no se puede tratar como un simple ‘encuentro de culturas’, eufemismo usado para evitar hablar de la conquista y colonización del continente. La relación dinámica entre prácticas culturales diversas en sociedades desiguales no es de simple yuxtaposición ni genera un mestizaje equilibrado, sino un proceso de disputa en el cual algunas prácticas y significados son valorados mientras que otros son desacreditados. La apropiación y acento mutuos de los contenidos culturales siguen caminos complejos. El diseño centralizado de los componentes curriculares para “otras” culturas frecuentemente produce estereotipos culturales o, en el mejor de los casos, usos emblemáticos de símbolos culturales. Por ejemplo, los programas centralizados a veces aprueban versiones escritas de lenguas nativas, producidas por profesionales, en los cuales los hablantes de esos idiomas no pueden reconocerlos como propios.

7 Por ejemplo, Frederick Erickson en Estados Unidos mostró este mecanismo en las microinteracciones en el aula.

Además, el “diálogo intercultural” en espacios educativos con frecuencia implica imposición y exclusión, y genera violencia y sufrimiento reales o simbólicos.

Los proyectos alternativos que esperan abrirse a la diversidad cultural construyen las condiciones autónomas para la producción cultural y su control. Donde existen, estas condiciones permiten que se lleven a cabo procesos múltiples de apropiación e invención cultural y generan resistencia interna a las representaciones y prácticas culturales que las comunidades consideran ajenas (Bonfil, 1999). En algunas comunidades, tanto en Oaxaca como en los municipios autónomos de Chiapas, están surgiendo condiciones que permiten una integración selectiva de elementos culturales y lingüísticos que son aún vitales en la localidad, junto con la apropiación de otras formas de conocimiento, de orígenes externos pero vitales para la supervivencia. Un ejemplo ilustrará este enfoque.

Un tema que es central para los proyectos de educación alternativa en México es la defensa de la cultura basada en el maíz común a todos los pueblos mesoamericanos. Trabajar con una línea de tiempo a escala diseñada para representar la historia desde el poblamiento original de América (cuarenta mil años o más) hasta

la actualidad,⁸ incluye un calendario lineal que puede ser considerado ajeno al concepto mesoamericano del tiempo indígena, que creo calendarios para representar el tiempo como circular y recurrente. Sin embargo, la línea del tiempo de larga duración también genera una experiencia fuerte de valoración del tiempo y el trabajo invertido por las primeras poblaciones que descubrieron el continente, domesticaron el medio ambiente y crearon la cultura del maíz en los últimos ocho mil años. Con el fin de conectar la línea de tiempo con la identidad local, los siglos se traducen al número de generaciones de antepasados. Al realizarse con maestros y promotores de las comunidades de Oaxaca y Chiapas, este ejercicio ofrece una perspectiva diferente respecto a la pretensión civilizatoria de quienes llegaron a conquistar y colonizar a las primeras naciones solamente hace unos quinientos años. En este caso, el saber comunitario requerido en defensa de la cultura basada en el maíz es valorado e integrado al saber científico e incorporado al proceso educativo. En cambio, en otros casos las comu-

8 Normalmente, en las escuelas, la línea de tiempo comienza con la Conquista, aun que se hable de la grandeza de las civilizaciones indígenas anteriores, sin una noción clara de temporalidad.

nidades proponen alternativas que cuestionan las soluciones interculturales y prefieren separar los contextos para aprender el conocimiento local, por ejemplo, el diseño de prácticas de revitalización de lenguas a través de trabajo intergeneracional, realizado en la comunidad en vez de en las escuelas.

Estas prácticas educativas alternativas se contraponen a los programas oficiales que establecen, mediante criterios externos, fuertes distinciones étnicas entre estudiantes, definen contenidos culturales tal como se perciben desde arriba y afuera de la comunidad, así como ortografías que hacen casi irreconocibles las lenguas habladas. Tales programas confrontan a los alumnos con extrañas y ajenas representaciones acerca de sus propios conocimientos y prácticas culturales.⁹ Los materiales educativos producidos para estos programas generalmente excluyen la historia de los conflictos sociales desde la perspectiva local y, desde luego, dejan fuera toda referencia a la actual guerra contra la humanidad. En vez de imponer definiciones

externas de los contenidos culturales, es necesario promover las condiciones para el trabajo educativo autónomo que puedan asegurar la inclusión selectiva de la propia historia y de los propios recursos culturales. No es un proceso fácil, puesto que la colonización del conocimiento invade todos los espacios. Algunas veces previenen en contra de hacer más visibles los conocimientos culturales locales —como las clasificaciones botánicas— a través de la educación intercultural, ya que también pueden volverse más vulnerables. El proceso requiere un estado de alerta constante para poder determinar la relevancia de cualquier contenido y las mejores maneras de enseñar ciertos contenidos a los niños. Se presupone una participación efectiva por parte de las comunidades involucradas en el proceso educativo. Este tipo de proyecto implica un trabajo considerable, con el fin de transformar las maneras de representar, compartir y crear el tipo de conocimiento necesario para la lucha continua.

Solo el trabajo cultural continuo desde adentro puede producir una experiencia escolar capaz de resistir los procesos de exclusión y enajenación que han caracterizado a la educación formal para la mayoría de los jóvenes del mundo. En estos tiempos de guerra tal tipo de trabajo educativo autónomo, como nos alienta

9 Por ejemplo, las definiciones externas de las lenguas indígenas que sirven de base para muchos programas bilingües, a menudo generan una versión de la lengua escrita que es muy distante a cualquier variante real hablada por los alumnos.

Chomsky (2010), debe ser parte integral de la resistencia.¹⁰ La tarea más grande está en conservar la multitud de opciones culturales aún disponibles a la humanidad e inventar nuevas combinaciones y opciones, para poder imaginarnos un mundo mejor y posible.

Una objeción frecuente a estas iniciativas es que podrían contribuir aún más a la fragmentación cultural. El ideal republicano de ciudadanos iguales ante la ley, que compartan lengua y cultura, puede ser reivindicado en defensa de la educación nacional controlada por el Estado. Sin embargo, no es claro que los sistemas de educación existentes estén alejando ese ideal; en muchos casos, parecen estar llevando a nuevos modelos de privatización del conocimiento y propiciando mayor desigualdad y exclusión. Por otra parte, los esfuerzos de construcción local más valiosos, aquellos que aseguran una participación activa de padres, niños y niñas, jóvenes y docentes, tienden a reconstruir o fortalecer las esferas públicas, donde las colectividades sociales puedan apropiarse de los contenidos significativos y relevantes necesarios para enfrentar el ataque neoliberal.

10 Se trata de reforzar las “bolsas de resistencia” frente al neoliberalismo. Véase Subcomandante Insurgente Marcos. 1997.

Los movimientos sociales y culturales que toman en serio el trabajo educativo son esenciales para la supervivencia de la humanidad. Muchos proyectos y acciones culturales alternativos, tanto dentro como fuera de las escuelas oficiales, han alcanzado una particular convergencia de energía que con mucho sobrepasa sus escasos recursos y las limitaciones impuestas por las autoridades. Su tarea es recrear y socializar la diversidad cultural para que pueda servir a las luchas pendientes. La inclusión de muchos conocimientos, lenguajes y culturas en estos nuevos espacios educativos es una contribución clave para crear un mundo donde quepan muchos mundos.

BIBLIOGRAFÍA

- Bartra, A. 2008 *El hombre de hierro* (México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México).
- Bonfil, G. 1999 *Pensar nuestra cultura* (México: Alianza Editorial).
- Chomsky, N. 2004 “Resistencia y esperanza: el futuro de la comunalidad en un mundo globalizado” en Meyer, L. M.; Maldonado, A. B. (eds.) *Comunalidad, educación y resistencia indígena en la era global*

- (México: Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca; Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca) pp. 41-80.
- Chomsky, N. 2007 “El Estado imperial y la esperanza desde adentro de la América Indígena” en Meyer, L. M.; Maldonado, A. B. (eds.) *Comunalidad, educación y resistencia indígena en la era global* (México: Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca; Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca).
- de Certeau, M. 1995 *La toma de la palabra y otros escritos políticos* (México: Universidad Iberoamericana) p. 220.
- de Certeau, M. 1996 *La invención de lo cotidiano* (México: Universidad Iberoamericana).
- de Certeau, M. 1999 *La cultura en plural* (Buenos Aires: Nueva Visión) p. 15.
- Gramsci, A. 1977 *Cuadernos de La Cárcel* (México: Juan Pablos).
- Rockwell, E. 2010 “Repensando el trabajo educativo y cultural en tiempos de guerra” en Meyer, L. M.; Maldonado A. B. (eds.) *Comunalidad, educación y resistencia indígena en la era global* (México: Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca; Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca) pp. 87-101.
- Said, E. 2001 “El choque de las ignorancias” en *La Jornada* (México) 10 de octubre, p. 12.
- Subcomandante Insurgente Marcos 1997 “7 piezas sueltas del rompecabezas mundial” en *Chiapas* (México) N° 5, pp. 117-143.

MOVIMIENTOS SOCIALES EMERGENTES Y NUEVAS MANERAS DE EDUCAR* **

INTRODUCCIÓN

Durante más de dos décadas, hemos sostenido fuertes discusiones en torno a los procesos educativos y su relación con la reproducción o transformación de la desigualdad social. En los años ochenta, todo era más simple, pues la teoría de la reproducción social había desmentido a las visiones liberales que prometían emancipar a la humanidad mediante la instrucción pública. La promesa no se cumplía. La explicación parecía ser evidente: la violencia simbólica —y no tan simbólica— ejercida por las clases dominantes sobre los hijos de tra-

bajadores, junto con la desigualdad de capital cultural entre los hogares privilegiados y los de las clases populares, constituían fuertes obstáculos a vencer para lograrla anhelada igualdad educativa y social.

En el terreno de la acción, surgieron mil proyectos para “compensar” esta desigualdad de origen, desde iniciar la escolarización precoz en la primera infancia hasta garantizar cuotas de inscripción a los grupos sub-representados en las universidades. Desde esa perspectiva, se promovió el acompañamiento a los estudiantes desfavorecidos para hacer explícitas las claves lingüísticas y culturales ocultas requeridas, pero no entregadas, en las aulas escolares. Tanto la explicación como las propuestas educativas eran lineales: el capital (o el patrimonio) cultural se adquiriría como si fuera hecha de monedas de un mismo valor y el reto era cerrar la brecha de acumulación entre las diferentes clases sociales. El compromiso con esta meta —respetable en sí misma— se manifiesta entre

* De la edición: Rockwell, E. 2012 “Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar” en *Educação e Sociedade CEDES*, Brasil: Campinas 33.

** Este texto está basado en una presentación de la autora en la mesa “Novos sujeitos”, organizada por ANPEd y Clacso, para El Congresso Nacional de Pesquisa em Educação, en Caxambu (Minas Gerais, Brasil, 2008).

muchos educadores que luchan hoy por garantizar a las clases trabajadoras una escolaridad de igual calidad y duración que la que recibe cualquier ciudadano. Se espera que con mayor igualdad educativa se reduzca la desigualdad social. Sin embargo, el logro de mayor cobertura sólo ha alargado el periodo de escolarización, manteniendo la forma piramidal del sistema: se ha elevado cada vez más el umbral de la certificación requerida para la inserción en el trabajo formal.

Entre tanto apareció la diversidad, la idea de que no se trataba de carencias culturales, sino de diferentes culturas. Este concepto perturbó la ruta trazada durante décadas de lucha por extender la educación popular; para muchos, ha servido para ocultar la desigualdad social de fondo. El discurso de la diversidad, se dice, ha dividido a los sectores trabajadores en una multitud de grupos y fragmentado las demandas, generando una variedad de peticiones y preferencias particulares. La diversidad cultural se montó sobre una categoría forjada por sociólogos norteamericanos, las “minorías”, que desvirtúa el hecho de que las *mayorías* populares son las excluidas del sistema, como se ha sostenido en América Latina desde hace mucho. Las opciones educativas diversas, bajo las banderas de la multiculturalidad y la inter-

culturalidad, han recibido cobertura legal y financiamiento por encima de las antiguas demandas por una escuela común y pública, diseñada para formar ciudadanos en condiciones de igualdad. En principio, se contraponen estas dos tendencias.

En años recientes, hemos aprendido que ambos polos ocultan realidades más complejas. Tanto la imagen de una ciudadanía liberal como la de un proletariado radical, vistos como sujetos que redimirían a la humanidad, se han resquebrajado ante configuraciones sociales y políticas complejas, tanto locales como globales. Negar el creciente abismo entre sectores ricos y pobres es actualmente imposible; la evidencia es irrefutable y el crecimiento de la brecha económica desmiente toda promesa de “desarrollo” y “redistribución” por las vías aconsejadas desde los centros del poder. Al mismo tiempo, la multiplicidad de movimientos sociales, sostenidos por sujetos colectivos emergentes, nos obliga a tomar en serio no sólo la diversidad cultural y social, sino también la diversidad de proyectos alternativos de vida, como puntos de partida para la construcción de otro mundo posible. Articular la desigualdad y la diversidad, conjugarlas en esfuerzos por comprender el mundo y por educar de otro modo, se vuelve ahora tarea ineludible.

En este ensayo abordo una faceta de este panorama. Señalo primero la influencia que la Ilustración (Horkheimer y Adorno, 1969), heredera de nociones religiosas como la “conversión” o la “salvación”, ha tenido sobre una larga serie de proyectos educativos, que tienden a identificar a un grupo “ilustrado” capaz de difundir a “los pueblos” el conocimiento necesario para transformar sus vidas y sus conciencias. Esta certeza ha tomado muchas formas, desde la defensa del despotismo ilustrado y la educación colonial hasta la función de las vanguardias de partido. Examino su influencia en varias corrientes de izquierda, en las que la intención de formar al “hombre nuevo” ha convivido con la convicción de que los sujetos históricos se forman en las luchas sociales.

En segundo lugar, abordo la diversificación de las clases trabajadoras en las actuales economías capitalistas y la compleja relación con el conocimiento en estas condiciones. Sostengo que la diversidad social y cultural puede ser resultado de formaciones pasadas, pero también de procesos contemporáneos. De hecho, no es un proceso reciente, pues la discusión se remonta por lo menos a la formación de la clase obrera en Inglaterra (Thompson, 1977). En abierta polémica con las interpretaciones que situaban el surgimiento de las clases obreras

de manera directa en las relaciones de producción, Thompson mostró sus profundas raíces en la tradición artesanal y su uso de diversos antecedentes culturales locales, como el metodismo popular y las costumbres campesinas.

Al retomar la cuestión de la educación, planteo algunas de las paradojas que enfrentan los sistemas escolares presionados entre la demanda de lograr mayor igualdad social y la tendencia a atender a la diversidad cultural. Mi argumento será que la estructura de pensamiento iluminista se ha transformado a partir del reconocimiento de múltiples procesos de lucha social. Propongo examinar cómo los movimientos sociales recientes han transformado el concepto unidimensional de “las masas” y nos obligan a pensar en la diversidad de maneras de articular saberes y prácticas culturales en las luchas emprendidas para vencer la desigualdad. Se constata que los movimientos sociales generan procesos de formación cultural en espacios tanto informales como formales, y esto plantea nuevos retos para quienes pensamos y actuamos en la educación.

El reconocimiento de sujetos en movimiento nos obliga a reformular la consigna clásica de “formar al hombre nuevo”. Frente a esa tradición, en sus versiones tanto utópicas como radicales, la perspectiva contemporánea se

orienta hacia el reconocimiento de la formación diversa de los nuevos sujetos. Emerge una nueva manera de pensar en la diversidad a partir de la formación histórica de sujetos sociales. Esta opción permite evitar algunos de los escollos del discurso multicultural apolítico, que han sido denunciados ampliamente (Díaz De Rada, 2010), y no perder de vista que estos movimientos se generan dentro de sociedades marcadas por una profunda desigualdad social.

ANTECEDENTES ENCONTRADOS EN LA FORMACIÓN DEL HOMBRE NUEVO

En América Latina, muchos crecimos con la idea de que la educación lograría transformar a las personas en “hombres nuevos”. La referencia más próxima es Ernesto Guevara; su texto *El socialismo y el hombre en Cuba*, publicado originalmente en 1963, fue reeditado en 1977 en una recopilación que el editor tituló *El socialismo y el hombre nuevo* (Guevara, 1977). En ese texto, el Ché proponía dos vías para “erradicar las taras del pasado”, provenientes de la educación recibida antes del proceso revolucionario. El argumento de Guevara refutaba el economicismo: “para construir el comunismo, simultáneamente con la base material, hay que

hacer al hombre nuevo” (p. 7). Esta consigna ha respaldado múltiples esfuerzos educativos gestados en los movimientos revolucionarios. El texto reconocía la formación obtenida por la participación directa en las luchas sociales, junto con un “proceso consciente de autoeducación” (p. 6). Sin embargo agregaba: durante la construcción del socialismo se verá “al hombre nuevo que va naciendo [...] en las masas [que] siguen a su vanguardia, el partido” (p. 9).

Pese a la amplia diseminación de esta referencia, existen antecedentes sobre la formación del “hombre nuevo” que datan de mucho antes. Retomo una de sus versiones, la de Robert Owen, quien tuvo una influencia significativa sobre la formación de las comunidades utópicas. Afirmando el principio de maleabilidad de los seres humanos, Owen proponía que una educación adecuada, iniciada desde la primera infancia, podría lograr la formación racional y moral de los hombres, y de esta manera constituir sociedades prósperas y armónicas. En el cuarto ensayo de su texto sobre la nueva sociedad, Owen afirmaba que: “con los medios apropiados, el hombre puede poco a poco ser entrenado a vivir en cualquier parte del mundo sin pobreza, sin crimen y sin castigo: pues todos estos son efectos de los errores de los diversos sistemas de instrucción y de gobier-

no [...]” (1816 [2012]).¹ Owen recomendaba un cambio paulatino, para que

[...] aquellos que han sido nutridos en ignorancia puedan progresivamente ser retirados de los cobijos de la oscuridad mental hacia la luz intelectual que este principio no fallará en producir. La luz del conocimiento verdadero debe, por lo tanto, llevarse primero a esas habitaciones de la oscuridad, y luego poco a poco aumentar en la medida que pueda ser portada por las crecientes facultades de sus habitantes (ídem, *ibíd.*, s/p)

Mantenerlos en ignorancia, en cambio, significaría que los hombres del pueblo pronto se orientarían hacia el crimen.

Dos siglos después las metáforas de luz y oscuridad suenan familiares, pues el ideal iluminista de fondo se ha reproducido desde diversas posiciones ideológicas. Un discurso identificable es la racionalidad desarrollista difundida por la Unesco y otros organismos internacionales, que supone que la alfabetización (como *literacy* o *letramento*) universal, con contenidos cada vez más amplios, es una precondition para el logro de la prosperidad y

la democracia. El Banco Mundial sigue utilizando un argumento similar al de Owen, el cálculo del costo/beneficio de la educación popular universal comparado con el costo social (gastos de la filantropía, el crimen y el desempleo) de dejar a las masas en la ignorancia. La educación popular es vista como una buena inversión para el gobierno, pues permite reducir los gastos en instalación de cárceles y provisión de seguridad social. Una población educada e inteligente podría, según Owen, producir todo el alimento que requiriera, aprovechando los inagotables recursos del mar; podría vivir en el “estado más alto de disfrute humano”, salvo en “el caso de una gran y repentina depresión en la demanda de mano de obra” (1816[2012], s/p). En otras palabras, la ignorancia explica la pobreza social y la educación traería riqueza a todos, salvo en caso de crisis.

Marx y Engels marcaron su distancia frente a la tradición socialista utópica, para desarrollar una explicación muy distinta del origen de la pobreza. Fundaron su teoría en el estudio del proceso de industrialización de las regiones centrales de Gran Bretaña. En su tiempo ocurría ahí una fuerte transformación; la acumulación originaria despojaba progresivamente a la población agraria y artesanal de los medios de producción que estaban en sus manos,

1 Esta y todas las traducciones siguientes de textos en inglés son de la autora.

incluyendo la tierra y las herramientas (Marx, 1979). La producción mercantil inicialmente explotaba el conocimiento artesanal que poseían sus trabajadores, pero la industrialización logró fragmentar y controlar la ejecución de los procesos de trabajo. Los trabajadores fueron despojados así también del conocimiento integrado al trabajo. En ese proceso histórico inicial, la des-educación progresiva convenía a los intereses empresariales. Se empleaban a mujeres y menores para las tareas que supuestamente no requerían competencia alguna, salvo la de aguantar condiciones extremas o tener cierta habilidad manual. Al realizar un trabajo crecientemente “descalificado”, los obreros se volvían sustituibles, lo cual limitaba su posibilidad de organización y resistencia ante la explotación.

Sin embargo, el desarrollo industrial no ha sido parejo. En situaciones coloniales, se articulaban formas de producción preindustriales, como el empleo de esclavos, a la nueva organización del capital. La explotación de los recursos naturales y los productos agrícolas, incluso las actividades artesanales, seguía dependiendo de los conocimientos que tenía la población colonizada. Al cabo de pocas generaciones, los trabajadores perdían los conocimientos culturales adquiridos bajo otros

modos de producción, en gran medida por la ruptura de la transmisión intergeneracional de los saberes campesinos y artesanales al desaparecer el trabajo agrícola y artesanal. Este proceso sigue ocurriendo en muchas partes del mundo actual, y se intensifica con el alargamiento de la escolarización obligatoria y con la migración laboral.

Cuando el modelo de producción industrial se desarrolló a principios del siglo XX y se mejoraron las condiciones para los obreros de algunas ramas, como la automotriz, se generó otra concepción del trabajo conocido como el “fordismo” (Gramsci, 1975). El objetivo era lograr mayor eficacia con la racionalización del proceso de trabajo, pero también con la formación de un obrero ideal, disciplinado y competente, capaz de rendir más en menor tiempo.² Ligado a ello se generó un control sobre el tiempo de ocio de los trabajadores, con la promoción de la sobriedad y los deportes, de la salud y la dieta correcta. Dependiendo de los contextos, las opciones de formación para el trabajo podrían enfatizar diferentes facetas humanas, desde la

2 Una versión educativa de este desarrollo fue la escuela lancasteriana, aunque es cierto que no tuvo la misma realización ni sentido en los países latinoamericanos (ver Roldán, 2005).

disciplina rigurosa llevada a un extremo bajo el fascismo, hasta la capacitación específica en habilidades requeridas para determinada rama industrial. La oferta educativa, orientada hacia la formación para el trabajo, se justificaba en términos del beneficio a la economía en general y al incremento de posibilidades individuales de encontrar empleo, un discurso reiterado hasta nuestros días.

Por su parte, otras propuestas (sindicales o partidistas) si bien consideraban al proletariado en abstracto capaz de transformar las relaciones sociales, promovían su formación previa por una vanguardia política. Los gobiernos posrevolucionarios en países como México, la URSS, Cuba y Nicaragua asumieron esta ideología para llevar a cabo campañas de alfabetización, instalar sistemas de educación socialista y formar cuadros políticos. El cúmulo de acciones emprendidas sin duda logró avances importantes en la socialización de la cultura, sin embargo la educación en sí misma no parecía generar la tan prometida igualdad social.

La idea de “formar al hombre nuevo” no ha sido privativa de las corrientes socialistas; se encuentra en una gama de posturas políticas. Se observa cierta continuidad de las intenciones redentoras de la tradición ilustrada en numerosas propuestas educativas. La inclusión

en comunidades eclesíásticas y sociedades mutualistas, así como la formación de sujetos colonizados por los imperios europeos y de ciudadanos de las ex-colonias liberadas, siempre han encontrado un punto de inflexión común en la formación del “hombre nuevo”. Numerosas propuestas educativas se produjeron en esta dirección, entre los cuales figuran la Escuela Nueva de inicios del siglo XX, la escuela racionalista de Ferrer Guardia, la propuesta de la escuela-taller de Celestin Freinet, y la propia tradición de educación popular en Brasil, con Paulo Freire como portavoz principal. En estas propuestas pedagógicas, no obstante, algo cambiaba; la atención a la autonomía de quienes aprendían y la consigna de establecer un diálogo entre maestro y aprendiz marcaron cierta distancia frente a las formas generalizadas en los sistemas escolares estatales.

En resumen, un gran número de propuestas educativas se ha fundado en la tradición iluminista, vinculada a la idea de que una élite educada, o de vanguardia, asumiría el papel de educar al pueblo y producir hombres nuevos. La relación solía ser vertical; habría que “transformar al otro”, cambiarlo radicalmente para integrarlo plenamente a la economía del presente o al orden político del futuro. La creación del nuevo mundo esperado pasaba por la

formación de un nuevo tipo de hombre (expresión ahora inadmisible desde la perspectiva de género), proceso que estaría a cargo de una élite intelectual, poseedor de un saber/poder privilegiado.

SIGLO XXI: EL “NUEVO SUJETO” DEL NUEVO CAPITAL

A inicios del siglo XXI, nos encontramos frente a una lógica económica distinta a la que dio origen a la clase obrera clásica. La transformación del trabajador por el capitalismo neoliberal tiene otra orientación (Harvey, 1990). Por una parte, supone el reciclaje constante de las nuevas generaciones, quienes tendrán que cambiar de trabajo muchas veces. Esto requiere una formación “a lo largo de la vida” para que puedan adquirir nuevas “competencias” canjeables por un salario en el mercado laboral. También requiere desaprender lo que ya se sabe, los conocimientos relacionados con una situación laboral previa. Se desencadena así un proceso continuo de destrucción de patrimonios culturales, locales y regionales, tanto previos como paralelos. Esto es evidente en el mundo industrial e incluso en el agrícola (por ejemplo con la diseminación de semillas trans-

génicas), pero también en otros muchos campos, incluyendo el académico.

La lógica del reciclaje es válida sobre todo para la población empleada en la cadena de empleo y re-empleo de la llamada economía formal. Para las mayorías excluidas el proceso es algo distinto; como siempre, los excluidos requieren aprendizajes múltiples y diversos de todo tipo que les permitan vivir y sobrevivir, incluyendo la reapropiación o reproducción de muchos saberes tradicionales. No hay ninguna pauta u orientación universal o necesaria; las respuestas posibles son múltiples, híbridas y “glocales”.

Los reales “hombres nuevos” del capital ciertamente no son los obreros de las empresas modelo, ubicados en lugares con servicios de vivienda, salud y educación. De esos, quedan pocos en el mundo. Los obreros han sido desplazados por la creciente digitalización y robotización de la producción; son, más que nunca, sustituibles y desechables. Para las tareas que restan, sobre todo del sector terciario, se reclutan trabajadores de todo el mundo, generando procesos de migración con sus conocidas secuelas. La deslocalización cultural y social ha producido nuevas diversidades, pues ha convertido a las antiguas mayorías en “minorías” en nuevos contextos sociales. También se han

reclutado a todos, con o sin empleo, como consumidores; los programas oficiales contra “la pobreza” distribuyen becas y subvenciones alimenticias y otorgan créditos impagables; aseguran mayor acumulación de capital a los bancos y enganchan a la población en una nueva esclavitud por deuda. Para los excluidos, todo se convierte en mercancía: el agua de sus ríos, la tierra que pisan, los alimentos que producen, las semillas que crearon, el aire que respiran, y hasta sus órganos y sus hijos. Finalmente, muchos también son convertidos en soldados rascos para las nuevas guerras permanentes; son los muertos de siempre.

En estas condiciones contradictorias, los dueños del capital promueven la “sociedad del conocimiento”. Nuevamente, el “conocimiento” aparece como requisito de la integración plena a la sociedad del bienestar y la competencia. Con la explotación salvaje de los últimos recursos del mundo, se apropian también los recursos culturales ajenos. Requieren privatizar aquellos conocimientos — los culturales — que no pueden ser adquiridos en las instituciones educativas o generados en los institutos estratégicos de las metrópolis (*think tanks*). La biopiratería busca los saberes etnobotánicos para convertirlos en medicamentos comerciables.

Se diseñan los procesos de trabajo global de tal manera que se puedan aprovechar, mientras duren, los conocimientos transmitidos en el seno familiar y comunitario. En los países desarrollados hay empleo sin papeles para quienes son buenos para los trabajos del campo, para el cuidado de enfermos, niños y ancianos, para las tareas de la construcción y de la reparación mecánica, para las artesanías de lujo, es decir, para los hijos de familias que aún vivían del campo y el pequeño taller. Una clasificación racial y étnica destina a poblaciones enteras a nichos económicos preestablecidos; por ejemplo, quienes hablan inglés, aunque vivan en la India, sirven para atender al cliente norteamericano. Hay incluso nichos para los trabajadores educados en las escuelas y las universidades de la periferia que no figuran en las listas de Shanghái, pero que proporcionan los mejores becarios para las instituciones del primer mundo. Mediante la deslocalización (*outsourcing*), las sociedades periféricas proporcionan trabajadores para las fábricas, los laboratorios, y las oficinas establecidas por el capital transnacional. La transformación en los hechos de la población trabajadora es extensa y profunda, y su relación con la transmisión o producción del conocimiento es cada vez más compleja.

Esta situación, apenas esbozada, sugiere que los procesos actuales de acumulación del capital están generando mayor desigualdad y *a la vez* mayor diversidad entre la población trabajadora en todo el mundo. Lejos de poder describir un proceso histórico situado, como lo hizo Thompson, el historiador contemporáneo tendría que abarcar una gama de procesos híbridos. En lugar de una clase trabajadora, se están formando múltiples agrupaciones y redes que reproducen, apropian o inventan los conocimientos necesarios en cada caso para realizar ciertos trabajos o para sobrevivir en condiciones siempre cambiantes. Así, desigualdad y diversidad van de la mano.

DILEMAS DE LA ESCUELA PÚBLICA ANTE LA DIVERSIDAD Y LA DESIGUALDAD

Mientras tanto, ¿qué acontece en las escuelas? También ahí la respuesta es múltiple, y no se puede limitar a teorías de aparatos de Estado y formas escolares universales. Depende de cada escuela, cada sistema o rama escolar, de cada región o país. Hay muchas lógicas diferentes que atraviesan los espacios escolares, situados como están entre estructuras estatales y procesos sociales (Rockwell, 2011). Lógicas de

liberación nacional o de formación de Estado se entrecruzan con lógicas de mercado y de seguridad. Las escuelas se convierten en campos de batalla en unos casos, y en otros son lugares de refugio. Todo tipo de cosa puede acontecer en los espacios escolares, dependiendo en parte de las personas que las ocupan, por lo cual la lucha por una educación pública, gratuita y de calidad es todavía válida. Pero ¿qué significa “de calidad”, frente a este mundo de desigualdad y diversidad en movimiento? Cuando se intenta definir un patrimonio cultural común, como derecho de todos, abarca tantos contenidos que obliga a los maestros a seleccionar los temas en función de sus estudiantes (Chartier, 2004). El resultado es una gran diversidad de programas reales.

La experiencia escolar se diversifica incluso en aquellos países, como Francia, conocidos por lo centralizado de sus sistemas educativos. En otros países, la creación de sistemas paralelos (públicos o subvencionados) es deliberada y se hace bajo el principio de atender a la diversidad, a menudo la religiosa. En el mejor de los casos, se diseñan programas que se orientan hacia el rescate de lenguas y culturas en riesgo de desaparecer. En todas estas opciones se presentan fuertes dilemas: ¿Si se educa a los estudiantes a partir de su entorno cultural

actual, cómo se les prepara para los cambios futuros? ¿Cómo se les prepara para la convivencia política dentro de la diversidad? ¿Cómo responder no sólo a sus características culturales, sino también a sus peticiones y demandas, incluyendo el acceso a conocimientos ajenos?

¿Cómo reconocer no sólo sus propias culturas, sino también la capacidad innata universal que les permite interactuar y crear dentro de situaciones que siempre son interculturales? Y, el dilema más fuerte, ¿cómo atender a la diversidad cultural sin producir mayor desigualdad social?

Hay algunas tendencias preocupantes, producto de políticas de las instituciones de financiamiento y evaluación. Una es la definición de “competencias”, que si bien tiene la intención de poner el acento en lo que los estudiantes “pueden hacer”, ha tenido el efecto de vaciar de contenido cultural a la normatividad escolar. Por ejemplo, todos deben “comprender lo que leen”, como si esta habilidad fuera independiente del contenido de los textos. Por otra parte, muchos padres saben que la escuela ha entregado “saberes” que no tienen valor de uso, sino sólo valor de cambio, pues sirven para pasar el examen, y continuar en el sistema, pero no sirven para la vida. Se han abandonado conocimientos que ellos valoran, como

la formulación de problemas en situaciones cotidianas y la redacción de cartas. Incluso, sostienen algunos, la informática se aprende mejor fuera de la escuela. Tal vez por ello, las escuelas ya no son la institución privilegiada para entregar conocimientos a las nuevas generaciones (si alguna vez lo fueron), e incluso se invierte la relación. En algunos salones, los estudiantes enseñan a los maestros a manejar las computadoras y sirven de traductores a sus compañeros que no dominan la lengua oficial. Afortunadamente, siempre coexiste con la transmisión vertical del maestro una comunicación horizontal entre alumnos.

Una paradoja adicional es que el incremento de años de escolarización, que se ha instalado en todos lados, no ha logrado un incremento proporcional en los conocimientos adquiridos por los estudiantes. Se agregan años por debajo para enseñar lo que no se lograba en los primeros grados y la secundaria coloniza a la primaria. Los parámetros de evaluación cambian pero la enseñanza no se acompasa al ritmo de aprendizaje real de los niños. De ahí la alta tasa de iletrados que han cursado nueve años de escuela. Tal vez la intención sea retener a los jóvenes en la escuela más tiempo, pues trabajo remunerado no hay para ellos, salvo el que ofrecen las mafias de todo tipo. Incluso en un

sistema educativo tan centralizado y uniforme como el mexicano, crece la fragmentación de los servicios educativos y la experiencia real de quienes pasan por las aulas puede ser de lo más diversa, y desde luego, de lo más desigual en duración y calidad.

No obstante, hay maestros que logran transformar esa experiencia en algo digno a partir de un acercamiento a los procesos sociales y culturales que ocurren en su entorno. Hay equipos técnicos con suficiente autonomía para realizar cambios significativos en las formas de educar y de formar a los maestros. Hay redes de maestros comprometidos con diseñar alternativas educativas que tengan sentido, tanto para ellos como para sus alumnos. Hay algunas redes de escuelas bajo gestión alternativa, como los del Movimiento Sin Tierra o los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas en México, que buscan integrar las perspectivas de lucha a la educación escolar. En algunas escuelas, también pasan cosas extraordinarias.

LOS NUEVOS SUJETOS EMERGENTES

La configuración actual de lo que se había dado en llamar las “clases populares” nos plantea de entrada el reto de crear nuevas formas de

pensar sobre los sujetos de la educación. No se trata, a estas alturas, de formar “hombres nuevos”. Un punto de partida ineludible es reconocer la base biológica común de los seres humanos, que se ha confirmado con la creciente comprensión de la evolución humana. Es necesario tener conciencia de ello para evitar que la discusión sobre la diversidad, particularmente en su versión “étnica”, alimente concepciones racistas de desigualdad genética y biológica como explicación de las desigualdades sociales y económicas.

Somos todos herederos de los seres humanos que han caminado por este nuevo mundo desde hace más de 20.000 años, según algunos cálculos. Todos somos herederos además de antepasados africanos comunes de hace 200.000 a 150.000 años, y descendientes de los antepasados comunes que tenemos con los chimpancés (hace varios millones de años) (Lewontin, 2002). A estas alturas, todos somos mestizos, tanto los que por tener piel más clara logran entrar en esa extraña y privilegiada categoría de “blancos”, como quienes por tener una piel más oscura son clasificados como los “negros”; ninguna de estas etiquetas corresponde en realidad a color de piel alguna, sino a construcciones sociales e ideológicas que permean la percepción y actuación discriminatoria. Esta

certeza debe permitirnos borrar cualquier ideología de una desigualdad profunda de origen biológica y geográfica, y buscar comprender, en cambio, los procesos históricos que han logrado establecer desigualdades sociales profundas a lo largo de siglos.

Desde la perspectiva de E. P. Thompson, habría que examinar la formación histórica de las distinciones y desigualdades sociales entre seres humanos. Los procesos incluyen no sólo la dominación económica y la colonización de grandes regiones geográficas, sino también la formación autónoma de nuevos sujetos colectivos, tanto en el pasado (por ejemplo, las comunidades de cimarrones), como durante las últimas décadas. Sin desconocer que las desigualdades de poder y riqueza están en la base de toda desigualdad social, la actual perspectiva también recupera procesos relativamente autónomos de formación de los nuevos sujetos sociales. Así, la reivindicación de los derechos de género y de preferencia sexual, los movimientos estudiantiles, indígenas y afroamericanos de toda América, pero también los movimientos de los Sin Tierra, los Sin Techo, los Sin Trabajo y los Sin Papeles, y ahora, los Sin Escuela, responden a nuevas condiciones sociales y aprovechan espacios novedosos de expresión política. Estos movimientos han pro-

vocado desconfianza en algunos círculos porque pueden implicar una mayor fragmentación de las clases trabajadoras; puede convenir a los intereses dominantes que prefieren manejar “minorías” que enfrentar a la población mayoritaria. Por ello, fue tan efectiva la reciente consigna de “somos el 99%”, pues señalaba que la única minoría real es el 1% encumbrado en el poder; nos recuerda la fundamental desigualdad social, económica y política que se sigue ahondado por debajo de la diversidad cultural.

¿Qué relación tienen estos movimientos sociales con las clases sociales antagónicas identificadas en el pasado, la burguesía y el proletariado? ¿Las habrán desplazado, como esperan quienes manejan al mundo y niegan la vigencia de una continua lucha de clases? O bien, ¿ocultan una mayor polarización que nunca entre la opulencia y la miseria, una mayor exclusión que nunca de aquellos que sobran en el nuevo orden económico? Si bien están integrados de alguna forma a la economía global, las mayorías son trabajadores a destajo y a destiempo, y no podrán aspirar a ser “obremos” en el sentido clásico. Muchos ni siquiera podrán ser niños y niñas, como se les concebía durante el siglo pasado.

Si los nuevos movimientos sociales tienen algo en común, es la aparente ausencia de van-

guardias intelectuales que formen o eduquen a sus contingentes. Aunque pueden tener intelectuales orgánicos (Gramsci, 2004), los niveles de organización logrados en poco tiempo por estos movimientos no corresponden a una red formal de organización tipo partidaria, sino a la confluencia de acciones de colectivos y redes. Su formación se debe en gran medida a la convergencia en torno a demandas comunes, y a nuevas formas de llegar a consensos y de compartir los aprendizajes logrados sobre la marcha.

Una segunda característica es que estos movimientos sociales construyen nuevos mundos para resistir la exclusión y la destrucción, utilizando conocimientos culturales heredados y reinventados. Como la clase obrera clásica en Inglaterra, los nuevos sujetos también conjugan recursos culturales y prácticas sociales de épocas anteriores para crear nuevas maneras de vivir y de construir barreras frente a los embates continuos de quienes tienen más poder. Los movimientos sociales producen nuevas modernidades y autonomías de facto. Algunos son muy visibles, otros bastante discretos. Para algunos sectores de la izquierda, la alianza entre, y con, estos movimientos es ineludible, pues “o nos salvamos todos, o no se salva nadie” (Bartra, 2008). No

es necesariamente en el centro, ni en los lugares privilegiados, donde se generan los conocimientos necesarios para salir de la crisis de civilización que enfrenta a la humanidad actual. La verticalidad que supone el modelo ilustrado de educar al pueblo empieza a invertirse; los intelectuales tenemos que aprender de los movimientos sociales.

La relación entre estos movimientos sociales y la educación formal es compleja. Sin duda el haber cursado diferentes niveles escolares ha facilitado a los líderes la apropiación de herramientas culturales importantes, pero no ha sido condición necesaria para ello. Muchos movimientos también han articulado demandas de mayor educación o han generado sus propias redes escolares. Sin embargo, resulta cada vez más contradictorio plantear una acción educativa redentora desde el exterior de estos movimientos. Por ejemplo, no parece ser posible revitalizar las lenguas y culturas propias de los pueblos desde las instituciones educativas oficiales. Los movimientos sociales suelen generar alternativas desde sus propias perspectivas, a veces con maneras de pensar que son distintas a las que maneja la pedagogía. Se crean nuevos espacios de socialización, a veces con poca estructura institucional; desde luego, esos

espacios también son complejos, no son “puros” y tampoco escapan a las lógicas entrecruzadas que emanan desde arriba o abajo. Quienes trabajan en estos espacios culturales enfrentan muchos de los mismos dilemas que se detectan en los programas de los sistemas estatales que se proponen atender a la diversidad. Tal vez por ello, antes de prescribir alternativas para educar en la diversidad, me parece importante transformar nuestra propia comprensión de los complejos procesos de formación desde una perspectiva cultural que abarque tanto los sistemas escolares como otros espacios de socialización del conocimiento (Rockwell, 2009).

LOS NUEVOS SUJETOS Y LA EDUCACIÓN EN LA DIVERSIDAD

Si tomamos en cuenta la discusión anterior, la opción educativa de “formar hombres nuevos” resulta ser contradictoria con el reconocimiento de nuevos sujetos colectivos con historia, con conocimientos y capacidades culturales propias. Más bien, nos preguntamos cómo estos movimientos pueden transformar nuestras maneras de pensar y actuar en la educación. ¿Cómo identificar y

comprender las experiencias formativas que se han dado dentro de movimientos sociales, y partir de ellas en la construcción de alternativas con miras tanto a enfrentar la desigualdad social como a reconocer la diversidad cultural?

Varias corrientes de pensamiento social nos señalan maneras de dar cuenta de las historias de los sujetos colectivos y de comprender la diversidad de maneras de hacer y tácticas para emprender las luchas cotidianas (de Certeau, 1996). Se proponen nuevas maneras de articular procesos sociales que ocurren a diferentes escalas, mundiales, regionales o locales, y de considerar diferentes ritmos y temporalidades sobrepuestas. Así, se descubren modernidades alternativas, que habían sido desconocidas por la “modernidad” europea dominante, tan provinciana como cualquiera (Chakrabarty, 2007). El pensamiento postcolonial en América Latina ha logrado invertir la relación centro-periferia (Ossenbach y Del Pozo, 2011). El conocimiento mismo, lejos de ser propiedad acumulable, se concibe como una compleja red de relaciones con el mundo, relaciones en gran medida colonizadas, pero también susceptibles de descolonizarse (Lins Ribeiro y Escobar, 2008). Las políticas de los gobernados (Charterjee, 2006) transitan por

caminos no previstos y muestran maneras de conjuntar movimientos sociales que se generan en la diversidad.

El acercamiento a procesos educativos de los nuevos sujetos sociales requiere desplazamientos y extrañamientos. Se hace necesario comprender cómo las políticas globales y nacionales son apropiadas o resistidas en la práctica por sujetos dentro de y entorno a las aulas, como inciden procesos educativos locales. Dos conceptos clave de E.P. Thompson, formación y experiencia, pueden ayudarnos a repensar la relación de la investigación y la educación con la emergencia de nuevos sujetos (Faria Filo y Bertucci, 2009). La formación tiene un doble sentido ligado tanto a la educación como a la organización; por otra parte, la experiencia apunta hacia las subjetividades y apropiaciones duraderas, tanto cognitivas como vivenciales, que subyacen a todo proceso cultural. Ambos nos llevan a considerar lo que los propios sujetos sociales aportan a la educación, antes de prescribir recetas educativas para ellos. En lugar de pretender “transformar”, “empoderar” o “emancipar” a los otros, se trata de transformar nuestras propias maneras de observar, de hablar, de ser, de sentir y de actuar en los procesos educativos con estos movimientos.

REFLEXIONES FINALES

He argumentado que las historias que hemos vivido en América Latina durante las últimas décadas nos obligan a repensar los temas claves de la desigualdad social y la diversidad cultural dentro del campo educativo. Hemos vivido con una aparente oposición: por un lado, hay modelos educativos que se proponen atender prioritariamente la desigualdad, dando acceso universal al patrimonio cultural común y a la esfera pública de cada nación, o bien formando a un “hombre nuevo” para la sociedad futura. Por otro lado, se encuentran las propuestas que buscan atender la diversidad de configuraciones sociales y culturales de los niños y jóvenes, diversificando los contenidos y las formas de trabajo escolar, y valorando o rescatando los patrimonios culturales particulares. En este texto, he intentado mostrar que es posible investigar y pensar en la educación partiendo de la conjunción y reinterpretación de estas dos tendencias.

La diversificación de la clase trabajadora, que incluso ha profundizado la desigualdad social y económica, coincide históricamente con múltiples movimientos sociales, en cuyo seno se forman, de hecho, nuevos sujetos sociales, capaces de generar procesos educativos y de

articular demandas educativas precisas. La experiencia y la formación de estos movimientos abren nuevas perspectivas en el pensamiento educativo. Comprender y actuar en correspondencia con estos movimientos representan un punto central de la agenda actual, como lo atestiguan los artículos reunidos en este número especial.

BIBLIOGRAFÍA

- Bartra, A. 2008 *El hombre de hierro*. (México, DF: Universidad Autónoma Metropolitana; Universidad de la Ciudad de México).
- Chakrabarty, D. 2007 *Provincializing Europe: postcolonial thought and historical difference* (Princeton: Princeton University).
- Chartier, A.-M. 2004 Enseñar a leer y escribir: una aproximación histórica (México: Fondo de Cultura Económica).
- Chatterjee, P. 2006 *The politics of the governed: reflections on popular politics in most of the world* (New York: University of Columbia).
- de Certeau, M. 1996 *La invención de lo cotidiano* (México: Universidad Iberoamericana).
- Díaz de Rada, A. 2010 *Cultura, antropología y otras tonterías* (Madrid: Trotta).
- Faria Filho, L. M.; Bertucci, L. M. 2009 “Experiência e cultura: contribuições de E. P. Thompson para uma história social da escolarização” en *Currículo sem Fronteiras* (Brasil) N° 9(1) pp. 10-24, enero-junio.
- Gramsci, A. 1975 “Americanismo y fordismo” en *Notas sobre Machiavello, sobre política y sobre el Estado moderno* (México: Juan Pablos) pp. 281-334.
- Gramsci, A. 2004 *Los intelectuales y la organización de la cultura* (Buenos Aires: Nueva Visión).
- Guevara, E. 1977 “El socialismo y el hombre en Cuba” en Guevara, E. *El socialismo y el hombre nuevo* (Buenos Aires: Siglo XXI) pp. 3-17.
- Harvey, D. 1990 *The condition of post-modernity: an enquiry into the origins of cultural change*. (Oxford: Blackwell). Versión castellana: 2008 *La condición de la posmodernidad* (Madrid: Amorrortu).
- Horkheimer, M.; Adorno, T. W. 1969 *Dialéctica del Iluminismo* (Buenos Aires: Sudamericana).
- Lewontin, R. 2002 *El sueño del genoma humano y otras ilusiones* (Buenos Aires: Paidós).

- Lins Ribeiro, G.; Escobar, A. (coord.). 2008 *Antropologías del mundo* (México: Ciesas).
- Marx, K. 1979 “El proceso de acumulación del capital” en Marx, K. *El Capital* (México: Siglo XXI) tomo 3(1).
- Ossenbach, G.; Del Pozo, M. M. 2011 “Post-colonial models, cultural transfers and transnational perspectives in Latin America: a research agenda” en *Paedagogica Historica* (Gent: Taylor & Francis) N° 47(5), pp. 579-600.
- Owen, R. 2012 (1816) *A new view of society* (Londres). En <<http://www.marxists.org/reference/subject/>> acceso 20 de junio de 2012.
- Rockwell, E. 2009 *La experiencia etnográfica* (Buenos Aires: Paidós).
- Rockwell, E. 2011 “Popular education and the logics of schooling” en *Paedagogica Historica* (Gent: Taylor & Francis) N° 47(1-2) pp. 33-48.
- Roldán, E. 2005 “Order in the classroom: Spanish American variations of the monitorial method of education” en *Paedagogica Historica* (Gent: Taylor & Francis) N° 41(6) pp. 655-675.
- Thompson, E.P. 1977 *La formación histórica de la clase obrera: Inglaterra, 1780-1832* (Barcelona: Laia).

¿POR QUÉ SE IMPONE A LA FUERZA UNA REFORMA EDUCATIVA EN MÉXICO?*

Una reforma educativa no se puede examinar fuera del contexto social, político e internacional en que se produce. La situación general en México desde mucho antes de 2012 ha sido grave. La llamada “guerra contra el narco” ha llevado a una militarización abierta de amplios territorios. Las políticas y los actos de represión hacia la población civil han provocado crecientes movilizaciones de protesta en muchos frentes. No fue hecho menor la brutal campaña mediática de desprestigio contra los maestros durante el año electoral de 2012. El 21 de diciembre de ese mismo año, tres semanas después de que Peña Nieto asumiera el cargo de presidente, el Congreso de la Unión aprobó el Decreto de cambios al Artículo 3º Constitucional, adicionando al texto existente sobre el derecho a la educación varias fracciones de una extensión desproporcional. Entre

otras cosas, estipulaba que “El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria...”¹. Agregaba en detalle los cambios centrados en la evaluación del desempeño docente que deberían ser objeto de leyes posteriores.

La frase del artículo constitucional modificado que disparó la protesta del magisterio sindicalizado fue: “La ley reglamentaria fijará los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación.” Este enunciado tenía implicaciones laborales retroactivas, pues cancelaba todo derecho laboral y contractual de los maestros en servicio que no estuvieran anteriormente en la Constitución. En los hechos, se vetaba cualquier acción jurídica individual

* Este texto fue publicado anteriormente en *Megafón* N° 12 el 12 de enero de 2017 (Buenos Aires: CLACSO).

1 Publicado en el D.O.F. el 26 de febrero de 2013.

o colectiva frente a las nuevas disposiciones. Las autoridades argumentaban que no se daría marcha atrás a una reforma que, según sostenían, era prioritaria, estructural y sacaría al país de la crisis.

En consonancia con la “amnesia histórica” que suele caracterizar a las reformas educativas, ésta también presumía un borrón y cuenta nueva con todo lo logrado por las políticas públicas desarrolladas en el sector durante las últimas cinco décadas. Hizo a un lado las instituciones formadoras del magisterio, al abrir la profesión a egresados de cualquier carrera. Muchos maestros y educadores denunciaron la ausencia de cualquier contenido educativo en las tres leyes aprobadas durante el primer año del régimen. La descalificación generalizada del “desempeño docente” desdeñaba el esfuerzo de numerosos colectivos de profesores de educación básica por apropiarse y adecuar a sus contextos las sucesivas reformas previas y de generar programas pedagógicos alternativos, en un sistema público centralizado, pero que tenía márgenes de autonomía que permitían adaptar los programas a la diversidad social y cultural de los alumnos.

Cuatro años y decenas de muertes después, las voces de muy diversos sectores incluyen-

do la de muchos académicos se han sumado al rechazo de una reforma que es punta de lanza de una nueva embestida neoliberal. El conjunto de las reformas estructurales recientes y en proceso en México, como en otros países, acelera el despoblamiento de amplios territorios, legaliza el despojo de los recursos naturales (bosques, petróleo y minerales, agua, biodiversidad y suelos fértiles) y cancela derechos sociales y laborales. También destruye patrimonios naturales y culturales (como el maíz, amenazado por las semillas transgénicas) y privatiza de manera subrepticia la seguridad social y los servicios de salud y educación. Todo ello se impone con un creciente despliegue de la fuerza pública, incluyendo la militar, para resguardar sus privilegios y reprimir a la protesta social y a los periodistas que hacen pública esta situación.

En este contexto se produjo una movilización magisterial en la mayoría de los estados que incluyó huelgas, cierre de carreteras, plantones y otras acciones públicas de rechazo a la reforma, bajo las consignas de la defensa de los derechos laborales y de la educación pública. El gobierno controló a la dirigencia del Sindicato oficial, el SNTE, pero numerosos profesores se unieron a la convocatoria hecha por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de

la Educación, la CNTE, sector disidente dentro del mismo sindicato. En julio de 2015, después del terrible ataque a la población civil y a maestros en Nochixtlán, Oaxaca, se abrió un infructuoso periodo de diálogo entre la CNTE y la Secretaría de Gobernación, el cual quedó suspendido al poco tiempo por la parte oficial. Mientras tanto, la Secretaría de Educación Pública, la SEP, firmó un acuerdo paralelo con la dirigencia oficial del SNTE, que consistió en reprogramar la periodicidad y revisar el contenido de las evaluaciones, concesión que convino a ambas partes además de desmovilizar a una parte del magisterio. Además, la SEP aceleró la presentación de un Modelo Educativo que se sometió a consulta en Foros durante 2016 y prometió nuevos programas para el 2017.

¿Qué implica actualmente una reforma calcada sobre muchas que han fracasado en otros países y que fueron adoptadas a finales del siglo pasado? En ningún caso se ha demostrado que reformas que inician con la aplicación universal de exámenes estandarizados de alto impacto hayan logrado elevar la calidad de la educación de manera equitativa. El resultado sobresaliente de este tipo de reformas siempre ha sido la polarización de los sistemas educativos. En un polo se sitúan las escuelas de “buena calidad”, para minorías

favorecidas. En el otro polo se encuentran escuelas carentes de recursos para los alumnos excluidos de los mejores servicios por los costos indirectos e incluso por expulsión directa, particularmente si tienen problemas de aprendizaje o disciplina. Quedan fuera del servicio público gratuito millares de niños y jóvenes, quienes se convierten en la población meta para la creciente oferta de certificación de dudosa calidad por escuelas privadas de lucro. Se trata de otro mecanismo para socializar los costos y privatizar las ganancias. Apparentemente, el principio de calidad (término ambiguo pues puede ser buena o mala) mata equidad (que sólo puede ser o no ser).

Es significativo que expertos en evaluación cuantitativa del desempeño docente, como Perrenoud, Wiliam, Berliner y Darling-Hammond actualmente estén proponiendo alejarse de la evaluación universal. En su lugar, apoyan modelos locales, con acompañamiento formativo constante y confidencial para los docentes que lo requieran. Muchos modelos recientes prevén la evaluación integral de todos los actores y factores involucrados en el proceso educativo. De particular importancia es la inclusión de formadores de maestros, un sector totalmente excluido de la actual reforma en México. Este tipo de evaluación es justo lo que proponen

los maestros que protestan contra la reforma y que plantean alternativas para la evaluación universal en curso. Reformas exitosas en otros países, como el tan citado caso de Finlandia, primero elaboran y prueban el currículo, luego organizan la formación de los docentes, y hasta el final lo implementan y evalúan. El proceso que toma cerca de una década. En cambio, la lógica actual en México favorece la imposición de reformas con plazos políticos perentorios que suelen generar sucesivos fracasos. Cambiar esta lógica requiere romper con los marcos sexenales que dictan nuestros calendarios de políticas públicas.

Un efecto grave de la actual reforma en México ha sido la jubilación masiva de maestros con experiencia, temerosos de perder no sólo su trabajo sino también su pensión. Esta situación ha sido tan significativa que en algunas zonas y estados ha sido difícil cubrir las necesidades con los maestros que ingresan por examen. Quienes han estudiado los procesos de formación docente reiteran la importancia de los primeros años en servicio, más allá de la educación formal, como clave para el desarrollo de buenos docentes. En México, esos años a menudo se viven en las escuelas rurales más aisladas y las periféricas de la ciudad, donde aprenden a enseñar con el apoyo intermiten-

te de familiares o compañeros del gremio. Al abrir el servicio docente a los egresados de cualquier profesión, sin pedir requisitos de mayor estudio pedagógico, la reforma propicia una ruptura de la cadena de transmisión informal del saber enseñar, que sólo puede ocurrir entre formadores y maestros con experiencia y los nuevos que se integran a la docencia. Las campañas de desprestigio hacia la carrera y la amenaza a la estabilidad laboral también están ocasionando una merma en el número de jóvenes que optan por ingresar a la carrera o incluso a presentarse al proceso de evaluación.

Los resultados de reformas similares en otros países, sobre todo en los Estados Unidos, han sido documentados, por ejemplo, con la clausura de miles de escuelas públicas, sobre todo en los centros de las grandes ciudades que anteriormente proveían un buen nivel de vida a una clase obrera industrial: el cinturón de óxido. Se trata de guetos semi-abandonados que recobran poco a poco el interés de las empresas de bienes raíces por la tendencia hacia la gentrificación de las grandes urbes. Cerrar escuelas públicas, una vez establecida su “mala calidad”, obliga a las familias que permanecen en sus colonias a enviar a sus hijos a escuelas alejadas o intentar que sean aceptados por las escuelas privadas chárter

que ocupan el vacío creado y que imponen una disciplina cuasi-militar. El efecto neto, como lo señalan muchos, es el debilitamiento del tejido social y comunitario en torno a las escuelas y el descenso de la participación de padres de familia en la vida escolar.

En América Latina, se instala la misma política de clausura de escuelas. En México, el cierre de cien mil centros escolares, anunciada hace poco por la SEP, se dirige en este caso a miles de pequeñas escuelas multigrado que atienden a la población rural e indígena. El argumento para cerrar estas escuelas es su lejanía y “mala calidad” y los costos elevados por alumno, aunque son las que menos apoyos oficiales reciben y a menudo han sido construidas por las propias comunidades. Estas escuelas se encuentran en territorios que también son codiciados, en este caso por conservar las reservas de minerales, petróleo, agua, viento, bosques, flora y fauna que buscan las industrias de la extracción. Los habitantes, protectores o guardianes de esos territorios, estorban. En muchos casos, las zonas de escuelas rurales coinciden también con territorios en las que avanza el control político y social que ejerce el crimen organizado, dedicado tradicionalmente al narcotráfico, pero se expande hacia otros negocios ilícitos. La clausura de las escuelas pú-

blicas significa entre otras cosas un retiro del estado de esos territorios.

En la mira están también los puertos del Pacífico sur, ubicados en los estados de mayor cantidad de comunidades rurales e indígenas, y por supuesto, con mayor cantidad de escuelas multigrado. La clausura de estas escuelas rurales acelera el desalojo del campo, pretende concentrar a los niños y jóvenes en las escuelas urbanas “de calidad” e integrarlos a un mundo en el que una mayor escolaridad ya no garantiza un sueldo que permita ni siquiera mal vivir. En ese mundo al que llegan, miles de jóvenes arriesgan la vida con las únicas opciones disponibles para los sin-tierra: jornadas expuestas a tóxicos en campos y minas, migración forzada a un país que los expulsa; trabajo sucio, con la muerte segura tarde o temprano, en el crimen organizado, en las fuerzas públicas para combatirlo o incluso en el trabajo digno en los medios de información o luchando por los derechos humanos.

Dadas las múltiples luchas que convergen en torno al campo en México, la lucha por la tierra, por los recursos forestales, por el agua, por la seguridad, por el derecho de organización comunitaria, por la lengua y la cultura, por la continuidad de la producción agrícola sustentable y por el maíz y toda la cultura de la milpa

(chacra), es de vital importancia emprender la lucha por el derecho a la educación pública, gratuita, de buena calidad para los niños y jóvenes en su lugar de residencia. Esto implica defender sobre todo la continua existencia de las escuelas multigrado y mostrar que lejos de ser “de segunda”, son una opción incluso preferida en un gran número de países con altos niveles educativos, como Nueva Zelanda.

¿Por qué se impone a la fuerza esta reforma? Todo apunta hacia lógicas que rebasan con mucho un dominio educativo e involucran fuertes intereses políticos y económicos. El gobierno apela a los derechos de los niños y jóvenes, pero en los hechos viola sus derechos actuales y futuros, con acciones que trastornan la ad-

ministración escolar y distraen a todos los docentes de su tarea principal, dedicar el tiempo prioritariamente a la enseñanza en sus grupos. Los recursos disponibles se dedican de manera desigual y discrecional a programas para apoyar aún más a las escuelas favorecidas y dejar a su suerte las más marginadas. Se suprimen además los programas prometidos de ofrecer mayor formación a los profesores.

Por lo anterior, me atrevo a vaticinar que esta reforma, al contrario de lo prometido, logrará polarizar más el sistema, fortalecerá la creciente privatización de las vetas redituables y subvencionadas de la educación pública y provocará un descenso dramático de la calidad y equidad de la educación pública.

EL TRABAJO DE EDUCAR ENTRE LA GUERRA Y EL COMÚN*

¿Por qué trabajo? ¿Por qué la guerra? ¿Por qué el común? Son algunas preguntas que voy a tratar de responder para el contexto mexicano actual. Empezaré con lo que ha sido uno de mis temas de investigación constantes, la educación en tiempos de la Revolución Mexicana, mirando lo que ocurrió desde la perspectiva de un estado, Tlaxcala. Fue un tiempo de guerra y me he preguntado si lo que pasaba con las escuelas en esos tiempos, puede ayudarnos a comprender lo que sucede con las escuelas en los actuales tiempos, también de violencia.

Varias cosas me han llamado la atención, tanto por su parecido como por su diferencia con la situación actual. Una es la tendencia presente en el discurso de intelectuales y educadores

ocupados de la educación de proponer y prometer grandes logros mediante la educación, sin tomar en cuenta la situación de violencia social que predomina en torno a las escuelas. Si leyéramos únicamente los documentos producidos en el ámbito educativo, no nos percataríamos de la situación de guerra que vive el país, tanto durante la revolución como en nuestros días; todo se proyecta como si fueran tiempos normales.

Un segundo tema es el lugar que ocupa la educación pública en el debate político, y el sentido que adquieren en situaciones de guerra el sostenimiento y la innovación educativa. Para este eje, el análisis es más complejo, en parte porque la proximidad temporal de lo que estamos viviendo en México no es igual a la perspectiva que se puede tener desde el presente sobre un periodo pasado tan ampliamente estudiado, como es el de la Revolución Mexicana y sus secuelas. Finalmente, quisiera mostrar porqué la mirada histórica a contrapelo resulta tan importante para comprender los procesos vividos en la actualidad.

* Versión escrita de la conferencia en plenaria “El trabajo de educar entre la guerra y el común”, en el Seminario Internacional *Educación en contextos de violencia*, celebrado en el Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav, México, 4 de septiembre, 2015.

MÉXICO EN GUERRA: EL MOVIMIENTO REVOLUCIONARIO DE 1910 Y SUS SECUELAS

La Revolución Mexicana inició según la historia oficial en 1910, aunque muchos hemos visto que en realidad el inicio de la lucha fue varios años antes con los movimientos de 1906 o de 1908, o tal vez incluso más atrás. La fecha de su conclusión es más complicada de establecer: algunos la fijan en 1917, con la promulgación de la nueva Constitución, otros en 1920, con la victoria de Álvaro Obregón. Otros más reconocen que seguían las acciones bélicas durante los años veinte y treinta, y que políticos de la época (Calles, Cárdenas) reclamaban seguir haciendo realidad la ‘Revolución Mexicana’, ahora sí escrita con mayúsculas e inscrita en los sucesivos nombres del longevo partido oficial: PNR/PRM/PRI. Algunos historiadores hablan de sucesivas “oleadas” del movimiento revolucionario.

En los primeros años de ese periodo hubo maestros normalistas afiliados a las fuerzas rebeldes, muchos de ellos egresados de la Escuela Nacional de Maestros, que trabajaban junto con grupos campesinos y, notablemente, obreros lectores de los documentos anarquistas y socialistas difundidos por los hermanos

Flores Magón y el Partido Liberal Mexicano, que por cierto emitió el único programa con un punto relativo a la demanda por la educación pública. También hubo maestros que trabajaron con el régimen de Francisco I. Madero, primer presidente electo después de la huida de Porfirio Díaz en 1911. En Tlaxcala, el maestro metodista José Rumbia, secretario del gobernador maderista, fue asesinado en 1913 antes de la Decena Trágica que derrocó al recién electo presidente.

El país entró en un periodo de dictadura bajo mando del General Victoriano Huerta (1913 y 1914), que muchos pensaban sería el retorno a la normalidad. Pero la lucha revolucionaria arreció, con los levantamientos de Emiliano Zapata, Francisco Villa, Álvaro Obregón, Venustiano Carranza y otros caudillos regionales (cada uno con su Plan y su territorio) en contra del usurpador. El periodo coincide, por lo menos en Tlaxcala, con el cierre masivo de escuelas por parte de las autoridades del régimen. Se alegaban que: ‘son semilleros de zapatistas’ o bien que ‘peligran las vidas de los maestros’; otros lo atribuían a ‘las gavillas’ y “los bandoleros”, sin reconocer la insurrección en curso. En Tlaxcala, el cierre ahorró presupuesto; el gobernador impuesto, antiguo prefecto político porfirista, alegó que se requerían

recursos para combatir a los rebeldes y “pacificar al estado”, agregando que después vendría tiempo para atender a la rama de la educación. Los documentos de archivo sobre las escuelas de la Capital también dan cuenta de interrupciones en el servicio, cierre de escuelas por la incursión de “bandidos” y por restricciones presupuestarias. En Milpa Alta, se cerraron escuelas por falta de alumnos incluso después de la caída de Huerta en 1914, pues gran parte de la población huyó ante la persecución de zapatistas por huertistas y carrancistas. También se cerraban escuelas porque se ocuparon los edificios como cuarteles.¹

Mucho de esto nos puede sonar conocido, pues hoy también peligran las vidas de los maestros y se acusan a las escuelas y universidades públicas de ser semilleros de pensamiento crítico o simplemente de fomentar la lectura. También se abandonan escuelas en las regiones azotadas por las oleadas de violencia generadas por la actual “guerra contra el narco” y sus secuelas. En años recientes, la situación ha involucrado no solamente acciones de

la delincuencia organizada, sino también a las industrias extractivas que acaparran las tierras rurales, provocando el desplazamiento interno y acelerando la migración temporal o definitiva a otros lados. Entre otras cosas, la desaparición y el asesinato de maestros corroe la llamada normalidad mínima escolar; el momento más elocuente de ellos en la actualidad ha sido la desaparición, a manos de fuerzas oficiales, de los 43 estudiantes de primer año de la Normal de Ayotzinapa, Guerrero, en 2014.

Cuando los ejércitos rebeldes lograron derrotar al ejército de Huerta, se desató la conocida guerra entre las facciones. Después de celebrar una Convención, hacia finales de 1914, no se había definido realmente quién vencería en esta contienda. El encuentro entre Villa, General de la *División del Norte* y Zapata, caudillo del *Ejército Libertador del Sur*, en la Ciudad de México ese año, marcó un punto emblemático, y muchos pensaban que el triunfo sería para ellos, que controlaron la Capital durante algunas semanas. Venustiano Carranza había huido al Puerto de Veracruz, en el Golfo y controlaba buena parte de las fuerzas militares; pronto logró que los Estados Unidos le dieran apoyo diplomático y armamento; esto junto con la derrota de Villa por Obregón, lo llevaron al triunfo temporal.

1 Por cierto, actualmente, ¿se han dado cuenta dónde están los cuarteles? En los hoteles de México se han acuartelado fuerzas de élite de la seguridad mexicana y cuerpos de la Policía Federal.

La historia oficial de 1914 a 1919 se lee como si se tratara de un periodo estable con la continuidad de Carranza como 'Primer Jefe' del bando 'Constitucionalista' y, a partir de 1917, como presidente. En realidad, el territorio nacional seguía bajo disputa militar. El aparato de Estado se había derrumbado, y varias fuerzas luchaban por recuperar alguna capacidad de gobernar. Carranza abolió a los Prefectos Políticos (de factura porfirista), decretó el Municipio Libre y nombró gobernadores interinos en los estados que controlaba, incluyendo Tlaxcala.

Durante estos años, Tlaxcala estuvo bajo comandantes militares carrancistas. Hay que recordar que el estado está en un lugar muy estratégico, justo en el camino del ferrocarril construido en el siglo XIX entre el puerto de Veracruz y México; lo primero que defendieron los carrancistas fue la ruta ferroviaria. En cambio, en las serranías, atravesadas por caminos y brechas de arrieros, seguían luchando en contra de las fuerzas federales y constitucionalistas diferentes grupos rebeldes vinculados desde años atrás con correligionarios en los estados circundantes de Morelos, Puebla y Veracruz. Durante toda la década su dio una compleja dinámica de reacomodo de diversos grupos y líderes con las facciones revolucio-

narias y los partidos emergentes. En el sur predominaban los hermanos Arenas, quienes al conocer las victorias del bando de Carranza ofrecieron romper su alianza con Zapata y unirse a algunos de sus ex combatientes que intentaban gobernar el estado. En realidad, luchaban por su cuenta, controlando la región suroeste, organizando repartos de tierras y gobiernos autónomos.

En esos años de indefinición nacional y de plena batalla, todas las fuerzas rebeldes, así como muchos pueblos por cuenta propia, ocupaban las escuelas y las revivían. Fundar escuelas frente al panorama de cierre masivo se convertía de hecho en una forma de instituirse como gobierno legítimo. En Tlaxcala, Porfirio del Castillo, un maestro poblano y coronel rebelde con antecedentes magonistas, se había unido a los constitucionalistas; fungió como secretario general y luego gobernador interino en Tlaxcala entre 1914 y 1916. En ese tiempo decretó la laicidad educativa, impulsó la educación gratuita financiada con un nuevo impuesto sobre el pulque, organizó un congreso pedagógico y estableció una normal efímera. Contaba con el apoyo de Gilberto Bosques, entonces joven maestro rebelde de Puebla, y reclutó a otros maestros radicales para lanzar su proyecto.

Años después, del Castillo escribió sus memorias, y contó que Domingo Arenas le había mandado un telegrama en el que pedía a Carranza fusiles, parque y maestros para fundar trescientas escuelas, con lo cual le prometía “pacificar a Morelos” (el estado bajo control zapatista). ¡Aparecen en una misma oración fusiles y maestros, como armas para pacificar a los rebeldes! No lo logró, pues por su traición, Zapata mandó fusilar a Domingo Arenas y su hermano huyó con sus huestes a la sierra.

La estrategia educativa en este periodo se mezcló con la estrategia político/militar: permitía ocupar territorio con las escuelas que demandaban los pueblos y que se habían cerrado anteriormente. Todo el plan educativo de ese año también se vino abajo cuando cesaron a del Castillo de la gubernatura provisional, a mediados de 1916, y nombraron en su lugar a generales carrancistas. Para finales de esa década, con Máximo Rojas como gobernador elegido, la matrícula escolar había bajado, en parte a causa de epidemias y hambrunas, calamidades “naturales” que también resuenan con lo sucedido en la actualidad. A pesar de la guerra, muchos maestros seguían trabajando, a veces sin percibir sueldos justos o a tiempo, y otros pueblos intentaban sostener sus escuelas pagando a los maestros

y ejerciendo así mayor control comunitario sobre ellas.

A escala nacional era otro el panorama. Desde antes de la Revolución, en 1905, Justo Sierra había fundado la Secretaría Instrucción Pública y Bellas Artes, cuya jurisdicción fue restringida al DF y Territorios; fue legalmente suprimida en 1917 por Carranza. Sierra también inauguró durante el Centenario de 1910 un Congreso Nacional de Educación (continuación de los congresos decimonónicos), al que fueron convocados maestros destacados de todos los estados. Se convocó nuevamente el mismo Congreso en 1911, 1912, 1913, fíjense en las fechas. En 1914, se citó en el DF, pero como la Capital estaba tomada por los zapatistas, Carranza lo reubicó en Veracruz. Después se celebraron Congresos en los estados bajo mando carrancista, donde convocaban a delegados de estados circundantes. El congreso de 1916 en Tlaxcala convocó a ilustres educadores revolucionarios. ¿Qué pasaba en estos congresos? Los fundamental fue que seguían debatiendo la conveniencia de uniformar y federalizar la educación, el tema de Justo Sierra. Hasta donde he podido indagar, no se hablaba del movimiento revolucionario ni de la violencia, que ocurría a su alrededor.

En la Capital, la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes continuó administrando

escuelas hasta 1917, con el apoyo del Consejo Superior de Educación Pública, también fundado por Sierra, que integraba a prominentes intelectuales y seguía sesionando y planeando el futuro de la educación. Estas instancias cambiaban de nombre y dirección, pero conservaron su personal y autoridad. Los archivos de estas dependencias, así como los de Instrucción Pública de Tlaxcala, dan cuenta de una continuidad formal de las funciones y operaciones burocráticas de un sistema educativo, con expedientes iniciados antes de 1910 que continuaban abiertos, y la aplicación de reglamentos de la época porfirista. La llamada municipalización decretada por Carranza de las escuelas resultó difícil de aplicar en los hechos, sobre todo en estados donde había avanzado la centralización educativa, lo cual había favorecido la subvención estatal a los municipios más ricos. No obstante, la continuidad de la escolaridad se lograba en algunos lugares, gracias sobre todo a la tenacidad de maestros y vecinos, y tal vez de los mismos niños y jóvenes.

Lo curioso de esta historia es lo que llamo una *isla educativa*, visible en muchos de los documentos oficiales y los que se produjeron por los educadores del tiempo. Parecía a cada momento que la situación se normalizaba, que era posible decretar programas educativos y fundar escuelas, sin mayor problema. Los documentos

educativos no hablaban de una revolución, de un movimiento armado, de una interrupción en las funciones mismas del estado. La burocracia operaba con una aparente normalidad, se producían los documentos rutinarios, reportando anormalidades como nada fuera de lo común. Me pregunto si actualmente no ocurre algo similar, con proyecciones a largo plazo de reformas sexenales, milenarias incluso, sin tomar en cuenta los profundos cambios sociales, económicos y políticos, y la violencia que azota a la región.

MÉXICO EN GUERRA: LA REVOLUCIÓN INSTITUCIONALIZADA

En 1919 Carranza fue asesinado y el grupo de Álvaro Obregón se encumbró en el poder. Uno de sus actos inaugurales fue (re)fundar la Secretaría de Educación Pública, sin duda con la misma lógica de legitimación gubernamental, con José Vasconcelos a la cabeza, un presupuesto generoso, y un cambio constitucional mínimo.² No obstante, siguieron las batallas,

2 Se eliminó la cláusula que suprimía al SIPBA, y lo demás fue acordado por decreto de creación y presupuesto hacendario. La educación federal operó sin ley propia hasta 1934.



Familias de Xaltipan, frente a la escuela federal en construcción. 1930, San Miguel Xaltipan. AHSEP.



Vigas para construir la escuela de Xiloxochitla. 1946. AHSEP.

en los años veinte fueron lanzadas por el presidente Calles, gestor de una política contra la Iglesia y una guerra contra los llamados cristeros. En Tlaxcala no se registraron maestros desorejados (como hubo en otras partes), pero sí muchos perseguidos y cesados por el gobernador callista, Adolfo Bonilla, curiosamente coludido con los curas de Puebla. Durante su régimen, se registró por ejemplo la quema de la escuela federal que construían los vecinos de Xaltipan, por bandas supuestamente bajo mando del gobernador. Las escuelas que legitimaban la expansión de la jurisdicción federal también parecían amenazar a los poderes locales. De un lado y otro, el régimen intentaba encausar el movimiento revolucionario, y lo lograron integrando a todos los partidos locales, a todos los actores políticos afines, en un gran partido de estado que aún gobierna a México, el PNR/PRM/PRI (por sus siglas sucesivas).

Durante los años veinte, como antes, las comunidades construían sus propias escuelas, con sus propios recursos, en tierras del común. Esto era política oficial de la SEP que pagaba los sueldos de los maestros, pero no construía las escuelas rurales. Los vecinos apoyaban las escuelas, las consideraban ‘suyas’ porque la escuela no solamente era el lugar donde venía a trabajar el maestro sino también era el lu-

gar donde se reunían, su espacio público. Los maestros hacían de todo, se volvían dirigentes de las causas locales y defensores de los derechos en las comunidades. Tenían un trabajo triple: establecían las escuelas, enseñaban a todos los niños y niñas, alfabetizaban a los adultos por las noches y además organizaban a las comunidades, en concordancia con el gran proyecto de la escuela rural de los años veinte que asociamos con los profesores Moisés Sáenz y Rafael Ramírez.

A partir de 1929, en Tlaxcala por lo menos, esta labor pedagógica y comunitaria se integró al proselitismo político; bajo órdenes del partido oficial (PNR), los maestros tenían que celebrar “Domingos culturales” cada semana en las comunidades para promover a candidatos. En ese momento, comenzaron a tomar conciencia de sus derechos laborales, a fundar mutualidades y los primeros sindicatos, muchos de ellos radicales, pues tomaron en serio el mandato constitucional de 1934 por una “educación socialista” y apoyaban los derechos laborales ganados por obreros y campesinos. Esta tendencia magisterial también amenazaba la formación del estado, por lo cual por órdenes ejecutivas se fueron fusionando las uniones (y borrando la palabra “socialismo” del discurso) hasta lograr establecer en 1943, bajo férreo

control del partido oficial, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) que sigue vigente hasta nuestros días como aparato experto en usar el clientelismo como medio de control político.

ESCUELAS EN TIEMPOS DE GUERRA

¿Qué es lo que aísla el discurso y el pensamiento educativo de lo que ocurre en el entorno social, político e incluso militar? ¿Qué nos pasa como educadores que podemos sostener una ilusión de normalidad del proceso educativo, sin darnos cuenta de que alrededor existe una guerra? ¿Son constantes en la historia? Además, no son momentos excepcionales, las escuelas siempre están expuestas en un mundo conflictivo, cruzadas por violencia simbólica, económica, policia-cas, militar y de todo tipo, asediadas incluso por nosotros mismos como investigadores y reformadores. El trabajo de ser maestro se encuentra atravesado por estos conflictos, así como por intereses políticos, económicos y militares constantes, que provienen de todas partes.

Hoy, como en esos años ¿serán las escuelas campos de batalla? ¿Podrían ser, más bien, los últimos refugios de la niñez y la juventud como lo han sido en muchas guerras? ¿Cómo hablar

de la educación, de las políticas educativas y de la cotidianidad escolar, con plena conciencia de una guerra en curso actualmente?

La violencia en —y en contra de— las escuelas, se disfraza a veces con eufemismos, la violencia estructural, el crimen organizado, el narcotráfico, el narcoterrorismo, el estado fallido, el terrorismo de estado, el *bulling*, incluso la guerra de baja intensidad. Es llanamente una guerra lo que está pasando en nuestro país, una guerra soterrada que no ha llegado a declararse, pero que se reconoce cada vez por más personas, incluyendo quienes han presentado en este Seminario.

¿Qué pasa con las escuelas en esta guerra? Sabemos muy poco, en parte porque es muy difícil entrar a esas zonas donde la violencia es mayor. Es difícil incluso hablar de ello con maestros, con padres, con niños³. Pero tenemos documentación muy impactante de lo que puede pasar en escuelas con esta guerra que no es solamente militar; es una guerra económica, una guerra política, una guerra contra la humanidad. Es una guerra en contra de los jóvenes, sobre todo, son ellos los que mueren o son reclutados para ma-

3 Lo mostró Beatriz Calvo en su ponencia sobre Ciudad Juárez, y ha insistido en ello J L Sariago, director de la Escuela de Antropología de Chihuahua.

tar. Aun los que estudian tienen pocas maneras de vivir y de sobrevivir, que no sea exponiendo sus vidas en los ambientes tóxicos de minas y campos, o incluso en ocupaciones letradas como ser maestro o periodista. Se les recluta fácilmente para los diversos oficios de tiempos de guerra.

Una parte de la evidencia de la guerra contra las escuelas proviene de otros países. Si se teclea en el buscador de imágenes la frase *abandoned schools*, se despliegan cientos de fotos de un género reciente, que dan cuenta del fenómeno.

Muchas son del primer mundo, de los Estados Unidos, Rusia, los Balcanes, Medio Oriente; parecen fotos de escuelas víctimas de una guerra que no quiere tener escuelas. Por ejemplo, en Detroit, en el llamado cinturón oxidado de los Estados Unidos dónde se creó toda la industria automotriz, la clase obrera desempleada es testigo del cierre masivo de las escuelas de sus barrios. Lo impresionante es cómo se abandonaron esas escuelas de un día para otro, dejando tirados papeles, archivos, equipo de laboratorio y pianos, parecen escenas de guerra. En una foto se ve que ni siquiera se recogió la bandera. Se muestra una guerra contra la ciencia, contra los libros, contra la memoria.

Una búsqueda con el par “abandono” y “escuela” para México revela otra cara. Por un lado, el abandono en el que las autoridades

tienen a las escuelas que requieren mantenimiento y reconstrucción,⁴ relegadas por políticas que favorecen a empresas y a una minoría privilegiada de planteles. Como antaño, son los padres de familia que cubren las necesidades básicas del cuidado de las escuelas de sus hijos. Además, encuentra uno datos sobre el creciente abandono de las escuelas por estudiantes (5% según una fuente). Los padres reportan entre los motivos la carencia de recursos para pagar transporte, útiles, incluso zapatos; el miedo a la delincuencia y la violencia; y la inutilidad de los estudios para poder luego conseguir trabajo. Son otras manifestaciones de la guerra en nuestro país. También hay abandono de escuelas por las secuelas directas de la guerra, como es el caso de la Colonia División del Norte, en Sonoyta, Sonora, en la línea fronteriza con los Estados Unidos. La comunidad entera, azotada por una batalla entre grupos armados, huyó de la violencia. La colonia y la escuela —ambas fueron herencia de la Revolución Mexicana— quedaron expuestas a las fuerzas del desierto y a los intereses económicos de la región.⁵

4 Una parte proviene de la tardanza de reconstruir o reparar 10,000 escuelas dañadas por inundaciones y por el sismo del 19 de septiembre, 2017, en México.

5 Comunicación verbal de Natalia Mendoza Rockwell.



School's out forever. Escuela abandonada en Detroit. Foto de Freaktography.



Escuela abandonada en Nueva York. Harlem School PS 186. Foto de Will Ellis en abandonednyc.com.

MÉXICO EN GUERRA, HOY EN DÍA

Los efectos sobre las escuelas pueden ser interpretadas como consecuencias de la misma guerra que ha generado situaciones de violencia en el país. Se anunció como guerra contra el crimen organizado, aunque se sabe que los índices delictivos han aumentado en la última década.⁶ Se persigue a los narcos, pero también se reciclan sus ganancias para mantener a flote la economía nacional. ¿Por qué es que el ejército abre paso a las concesiones mineras y defiende a las empresas agroindustriales, dedicadas al despojo de todas las riquezas de nuestro país? Los sicarios de diferentes bandos eliminan a quienes protestan o se oponen a las fuerzas privadas que invaden los terrenos que son comunales. Mientras tanto, los migrantes ilegales que cruzan al otro lado proporcionan dólares para que sobrevivan los familiares que siguen en el país, y así también alimentan a la economía nacional.

Esta guerra se observa también en la formación de ‘zonas económicas especiales’ en

las costas de Guerrero, Oaxaca y Chiapas, los estados más abandonados, y más ricos en recursos. Las ZEE supuestamente aportarán al desarrollo del país; se trata de la ocupación de territorios para crear zonas industriales con un estado de excepción, exentas de todas ley nacional, fiscal, laboral, ambiental, económica, cultural y desde luego, educativa. ¿Y en esas condiciones se espera lograr una educación de calidad, con equidad para todos, como anuncia la Reforma Educativa? ¿No recuerda esto las metas incumplidas, sobre todo las de equidad, de tantos planes educativos? ¿Los educadores seguimos fabricando ilusiones de progreso, al no atender lo que ocurre fuera de las escuelas?

Entre las promesas más ambiciosas se encuentra la reforma educativa que según el presidente Peña Nieto es de “*gran calado*”: ¿una reforma con metáfora de buque de guerra? ¿Una reforma que manda por delante al ejército a callar la oposición real o potencial, y que usa la policía para vigilar la aplicación de exámenes de “alto impacto” a maestros en Oaxaca? ¿Una reforma que tiene como punta de lanza la amenaza laboral a más de un millón de docentes de educación básica, produciendo la jubilación de los mejores maestros? ¿Una reforma que usa, como ‘balas expansivas’, las leyes, los

6 Según informes, México figura hoy entre los primeros países del mundo en homicidios y desaparición forzada.



Escuela primaria abandonada y clausurada en Colonia División del Norte, Sonoyta, Sonora. Foto de Miguel Fernández de Castro.



Escuela primaria abandonada y clausurada en Colonia División del Norte, Sonoyta, Sonora. Foto de Miguel Fernández de Castro.

reglamentos, las órdenes, y los programas que se propagan por todo el sistema educativo vía cursos en línea? Son metáforas nomás.

En México, ya que estamos en guerra, no es coincidencia lo que nos suena familiar de esa época que se llama Revolución Mexicana. Sin embargo, todo lo escolar es contradictorio. El sentido actual de la educación pública ha mudado. Si bien en aquellos tiempos se creaba un sistema de educación pública como parte del proceso de legitimar al estado, ahora pareciera que las autoridades consideran que las escuelas son prescindibles, salvo tal vez para las declaraciones internacionales. En todo caso, se toma en serio la meta de meter a todos los jóvenes en las escuelas, rebasando incluso los cupos máximos por grupo. Se logra con repartir becas, con la contraparte de que según estudios a mayor escolaridad se reducen los gastos en salud pública, la necesidad de crear empleos y resulta mucho más barato que sostener cárceles. Los argumentos a veces se acompañan de cierto desinterés por lo que realmente aprenden a lo largo de 16 años o más de escolarización obligatoria. Por ahí nos sobra escolaridad y nos falta empleo digno y condiciones de vida en paz. Todo esto suena muy pesimista, pero también quiero hablar de la fuerza de otro proceso, la defensa del común.

EL COMÚN EN ESTOS TIEMPOS DE GUERRA

¿Qué es lo común? En inglés un término ampliamente adoptado es '*the commons*' también conocido por el sistema alternativo de derechos de autor llamado *creative commons*. Pero el movimiento de defensa de los *commons* se ha extendido a muchísimos y diferentes campos. Ha sido difícil encontrar cómo traducirlo al español, y algunos autores prefieren hablar de *los bienes comunes* como traducción directa, algunos hablan de *lo común*, pero *lo común* suena también demasiado común. He preferido optar por *el común*, porque también es el término que encuentro en los documentos antiguos para referirse a la propiedad del común en los pueblos indígenas. Se supone que proviene de '*el común de la gente*', pero en muchos documentos quedó llanamente como '*terrenos del común*', *el común* siendo lo que pertenece y se comparte de manera pareja entre todos; es el territorio que todavía no se encuentra cercado. El cercado del común es uno de los temas centrales de ese primer tomo de *El Capital* de Marx, y fue tratado ampliamente por el historiador E.P. Thompson. Es lo que *no* se ha convertido en mercancía, lo que no está sujeto al control del estado central, lo que sí

sostiene la vida, la cultura, el conocimiento y la educación.

Según los expertos, hay cuatro tipos de bienes del común. Los primeros son del mundo natural —la tierra, el mar, la atmósfera, el aire, el agua, los bosques, la diversidad de flora y fauna— y todos sabemos que están en la mira de la privatización. Segundo, los bienes sociales —la salud, la educación, los trabajos sociales y familiares y comunitarios impagos, familiares— mucho de lo que hacemos para sobrevivir es parte de ese común, es parte de lo que no se comercializa. Piénsese en una fiesta, que es una de las tradiciones más ricas de nuestra cultura mexicana, y en todo el trabajo común invertido para llevar a cabo una fiesta, por pequeña o grande que sea.

El tercer bien común es la cultura —el conocimiento las lenguas, las artes, las ciencias, los afectos, la risa, el pensamiento, y claro los medios libres y quienes participan en otros medios libremente—. Finalmente, el cuarto tipo es la vida misma, —las personas, crecientemente siendo esclavizadas, los órganos, las semillas, la información genética, la herbolaria y todo lo que sostiene la vida en la Tierra.

No es cosa menor el común, tan no lo es que están detrás de los bienes comunes los poderes que quieren hacer ganancia y lucro. La guerra

contra los comunes implica el cercado de espacios y bienes como constante, bienes comunes a escala de comunidad, pero también a escala de nación y de la humanidad, como son la atmósfera y el agua potable. Mercantilizar los bienes sociales y culturales se hace a costa del presupuesto nacional, de impuestos y de la deuda nacional (que no es más que impuestos a futuro), y también a costa del trabajo pretérito y presente.

¿Qué pasa en particular con el común cultural donde cabe la educación? Lo cultural tiene un aspecto interesante que varios filósofos han notado desde hace mucho: el común natural es agotable, si se acaban las aguas potables se acaban, y si se acaba el petróleo se acaba. Si se enajena un pedazo de tierra, queda otra persona despojada de ese pedazo de tierra, es un *juego de suma cero*, como le dicen los economistas. Pero en el común cultural no pasa eso, si nosotros como educadores compartimos un conocimiento no nos quedamos sin ello; al contrario, en lo cultural se acrecienta, se aumenta, se enriquece, se crea cultura en ese movimiento. El conocimiento que compartimos no se pierde, se convierte en más y mejor. Por esta razón, las culturas, las lenguas, los conocimientos, las artes, los sentimientos y hasta las fiestas nos protegen en la guerra contra el

común. Es lo que abre el espacio para asumir un trabajo colectivo. Por eso ha sido tan difícil mercantilizar la cultura, ponerla bajo control, apropiarse del tiempo del común.

Sin embargo, las empresas buscan aprovechar esa naturaleza de lo cultural como bien inagotable. Por ejemplo, el *software libre* ahora les conviene, aprovechan la gran cantidad de trabajo impago de hackers en todo el mundo. Contratan a programadores con la promesa de que tomen todas las vacaciones que quieran, porque saben que ellos no dejan de pensar en cómo crear nuevos dispositivos. Wikipedia es otro ejemplo de trabajo en común: sería imposible hoy en día costear una enciclopedia que compitiera con ésta que se alimenta y controla con el trabajo de miles de usuarios, incluso con el riesgo de que se incluyan datos dudosos e interpretaciones sesgadas. Pienso que ser maestro es parecido, pues ¿cuánto tiempo se ocupa en pensar cómo llegar al que no ha comprendido, en imaginar qué hacer para animar al grupo en la próxima clase?

Educar es un trabajo, no es una práctica, no es una pedagogía, no es una didáctica, no es el desempeño profesional, ni un oficio, ni una aplicación de métodos y tecnologías y todo lo demás que se ha dicho; es un trabajo. Además, es un trabajo casi imposible, como lo escribió

Anne Marie Chartier, si nos atenemos a los parámetros oficiales de evaluación. Es materialmente imposible garantizar que un maestro enseñe todas las competencias a todos los niños que tiene a su cargo, dentro del año escolar en que lo deberían de hacer, para que todos saquen 100 en los exámenes de rendimiento. Por eso, cualquier esquema basado en exámenes, donde a fuerza tiene que haber perdedores, está cargado hacia la inequidad, propicia la desigualdad.

Cuesta trabajo educar. Es un trabajo –todos los maestros lo saben, y todos los que somos docentes lo sabemos– que requiere hacer más trabajo que el pagado en una jornada laboral. Además, el sistema no cesa de generar más tareas; la planeación que se ha vuelto uno de los indicadores, la asistencia a cursos de ‘actualización’, la evaluación, los informes, toda la papelería que se debe llenar. Se intensifica el trabajo docente, pues esto se tiene que hacer antes y después de la jornada frente a grupo, o bien se hace durante la jornada, descuidando el trabajo fundamental de enseñar.

Ser maestro también es un trabajo que implica organizar el trabajo horizontal y personal de los estudiantes para que se eduquen entre ellos (copiarse no es más que otra forma de enseñarse entre los niños) y para que produzcan evidencia escrita, mostrable en los portafolios.

También hay que prepararlos para tomar los exámenes oficiales que servirán para calificar el trabajo del docente. Hay estudiantes que se están oponiendo a hacer eso.

El trabajo de educar también tiene un componente de compromiso con la esfera de lo común social; depende esencialmente del común social, de horas y horas de trabajo impago tanto de los maestros como de los familiares. Es un trabajo que acrecienta el común cultural, también es un trabajo que requiere el afecto, el conocimiento, la formación entre todos nosotros. Es un trabajo de un común que algunas instancias intentan cercar y aprovechar para otros fines, como estamos viviendo en estos días en esta reforma. El objetivo puede ser convertirlo en mercancía, o en mercado para la venta de otras mercancías. Se supone que certificaciones, calificaciones, insumos, servicios, aparatos, TICS, acrecientan la calidad, pero muchas veces ni siquiera influyen realmente en la creación del conocimiento y la formación afectiva y social de los educandos y de los maestros.

Educación es un trabajo que se realiza siempre en situaciones de conflicto, pero en situaciones de guerra resulta ser incluso más difícil. ¿Qué hacer en estas condiciones? Hay que mantener el concepto de *tequio* o *minga*, el trabajo comunal colectivo en todos nuestros espacios

educativos, sabiendo que no es un trabajo requerido, sino un trabajo de más que todos ponemos, un trabajo voluntario. Hay que ocupar los espacios y tiempos institucionales para concentrarlos realmente en el trabajo de educar, en realizar un trabajo cultural profundo. Hay que defender el tiempo para educar. Así lo hacen los mejores directores de escuela que he conocido, atajan todas esas exigencias absurdas que les llegan a los maestros desde arriba y defienden con capa y espada el tiempo de trabajo con los niños. Hay que crear también y mantener espacios para el trabajo de educar, con los recursos y tiempos del común, dentro y fuera de las instituciones públicas.

¿Qué pasará entonces en México? Eso es imprevisible; dice Tolstoi “ninguna batalla ocurre como la anticiparon los que la planearon”. Esta es una condición esencial. El reto es enorme, pero podemos aprender de otros lugares y tiempos en que las batallas por el común se han librado. Terminó solamente con lo que sugieren algunas fotos de guerras recientes. La primera muestra migrantes huyendo de la guerra en Siria, detenidos por alambrados en Macedonia, una situación provocada desde los mismos que libran la guerra y se niegan a recibirlos conforme a derechos humanos universales. La rabia de la niña denuncia la injusticia y la violencia que sufren.



Niños sirios detenidos tras alambre de púas. Foto Al Jazeera.

En Afganistán, hay historias que intentan resistir la destrucción y ocupación militar continua de las escuelas existentes antes de la guerra. Se construyen escuelas a la intemperie, donde maestros emprenden el trabajo de educar con lo mínimo, con el corazón y la voz frente a un grupo de chicos ansiosos de aprender.



Escuela a la intemperie, para niños desplazados en Afganistán.

Finalmente, poner una foto que nos recuerda que en México hay una tradición de resistir a la destrucción del espacio escolar. La construcción de locales para que los niños tengan escuela *en sus lugares de residencia* continuó hacia finales del siglo xx.



Escuela rural unidocente en construcción, 1970's. Foto de Carlos Blanco.

SOBRE LOS ANTOLOGISTAS

NICOLÁS ARATA

Es Doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires y Doctor en Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV. Se desempeña como Profesor Adjunto de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Es Director del Anuario de Historia de la Educación de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Es autor y coautor de numerosos libros sobre la temática, entre los que se destacan *La educación en Argentina, una historia en 12 lecciones* (junto a Marcelo Mariño, 2014). Actualmente se desempeña como Director de Formación y Producción Editorial del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

CARLOS ESCALANTE FERNÁNDEZ

Es Licenciado en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México y Doctor en Ciencias con la especialidad en Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Desde 2006 es investigador de El Colegio Mexiquense adscrito al seminario de Historia Contemporánea, del que es coordinador. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel II. En la actualidad investiga sobre campañas y materiales de alfabetización de adultos en América Latina en el siglo XX. Autor del libro *Mazahuas, campesinos y maestros. Prácticas de escritura, tierras y escuelas en la historia de Jocotitlán, Estado de México (1879-1940)* publicado por El Colegio Mexiquense en 2014.

ANA PDAWER

Es Doctora en Antropología por la Universidad de Buenos Aires (2007). Investigadora Categoría Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), y actualmente participa en la dirección de proyectos de investigación sobre procesos de experiencias formativas y procesos de identificación de indígenas y migrantes en contextos rurales, con financiamiento de la UBA, la ANPCyT y el CONICET. Se desempeña como investigadora del Programa de Antropología y Educación de la Facultad de Filosofía y

Letras desde 1991, y también ha realizado investigaciones para el Ministerio de Educación de la Nación y de la Ciudad de Buenos Aires, así como estudios para ONGs vinculadas a la educación y los derechos humanos. Es Profesora en la Carrera de Ciencias Antropológicas de la UBA. Ha publicado en coautoría: *Niñez, regulaciones estatales y procesos de identificación* (2017); *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Avances desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España* (2015), entre otras publicaciones.

El trabajo de Elsie Rockwell es una referencia ineludible y uno de los aportes más originales que se produjeron en el campo educativo latinoamericano y caribeño en los últimos tiempos; la rigurosidad y creatividad de sus indagaciones sobre la escuela han inspirado a quienes investigan procesos educativos desde la antropología, la sociología, la historia y la psicología. La originalidad y maestría con que ha construido una mirada etnográfica sobre las culturas escolares incorporando una perspectiva

histórica; los aportes clave en torno a la educación indígena y el papel de la escuela rural en México, el trabajo docente, la vida cotidiana en la escuela y la diversidad de prácticas de escritura, son razones más que suficientes para reunir por primera vez 30 trabajos de una obra tan singular como potente, en la que se resumen cuatro décadas de compromiso con la investigación y producción de conocimiento crítico sobre las escuelas, los alumnos y alumnas, y los docentes.

Patrocinado por



Agencia Sueca de Desarrollo Internacional



**Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales**

CLACSO

**Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais**

ISBN 978-987-722-311-8



9 789877 223118